

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



## **Crenças de carreira em estudantes de cursos profissionais**

**Telma Carina Marcelo Fernandes**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2016**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



## **Crenças de carreira em estudantes de cursos profissionais**

**Telma Carina Marcelo Fernandes**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Barros**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2016**

## **Agradecimentos**

A entrega da Dissertação de Mestrado representa o final de uma fase formativa, resultado de muito esforço, dedicação e perseverança, que porém não seria possível sem as pessoas e instituições que estiveram presentes durante o mesmo e que com o seu apoio tornaram este percurso mais leve.

Assim, no âmbito da realização desta dissertação, agradeço à professora Alexandra Barros, pela orientação, pela disponibilidade, incentivo e apoio disponibilizados ao longo da mesma.

Aos professores e alunos da Escola Profissional onde foram recolhidos os dados, pela disponibilidade para colaborar nesta investigação.

À Joana Marques, por me ter emprestado um computador para terminar este trabalho e por ser a minha *coach* motivacional a título voluntário e à Tânia Almeida, por ter estado disponível para me esclarecer algumas questões de estatística.

Já no que refere ao meu percurso enquanto estudante de psicologia, tenho a agradecer aos meus colegas deste mestrado, pelos momentos de partilha, nomeadamente à Tânia Almeida, Joana Marques, Gabriela Carvalho, Sofia Sousa, pelos trabalhos em grupo, pelo apoio e pelas discussões e reflexões sobre temas infinitos no bar da faculdade.

Ao professor e professoras do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e Orientação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, pela dedicação e pela qualidade do ensino que nos proporcionam.

A todos os meus colegas da licenciatura: vocês são uma espécie rara de estudantes portugueses difíceis de encontrar! Adorei fazer parte dessa turma!

Aos professores e professoras do ISCTE-IUL, onde realizei a minha Licenciatura, pelo conhecimento transmitido, mas acima de tudo pelos valores, nomeadamente a abertura perante a diversidade que caracteriza também essa instituição.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio em todas as fases menos boas ou com obstáculos mais difíceis de superar.

À Patrícia Gil por me lembrar que sou de ferro, quando às vezes já me esqueci... e por me lembrar que não sou de ferro quando penso que tenho de o ser!

À Joana Marques, pelos momentos de discussão e reflexão profundos, pela partilha, pela empatia, pelo apoio, pela motivação e pela visão positiva.

À Dona Otília por adotar a minha filha como neta e por que nos tem ajudado bastante.

À minha linda e preciosa filha! Por seres assim como és...e me tornares uma pessoa melhor ...porque o tempo que passo contigo é regenerador. Espero que o que te fique na memória deste meu percurso enquanto mãe-trabalhadora-estudante não seja o tempo perdido, ou a falta dele e sim o exemplo de que se acreditares em ti, com amor, dedicação e perseverança, podes alcançar tudo aquilo que quiseses!

## **Resumo**

Este estudo teve como objetivos conhecer as barreiras de carreira percebidas e as crenças facilitadoras de empregabilidade em alunos de cursos profissionais de nível secundário, bem como explorar de que forma é que estas se relacionam. Participaram neste estudo 103 estudantes (42 rapazes e 59 raparigas), com idades entre os 15 e os 20 anos, do 10º ano de cursos profissionais, numa escola do distrito de Setúbal. Os estudantes preencheram um questionário de dados pessoais, o Inventário de Perceção de Barreiras de Carreira (IPBC; Cardoso, 2009) e o Inventário sobre Crenças de Carreira e Empregabilidade (ICEB; Barros, 2013). Os resultados relativos às barreiras percebidas demonstram que o assédio sexual no trabalho, a incompatibilidade do horário trabalho-estudos, a falta de autoconfiança geral e a precariedade dos contratos laborais, bem como as limitações na formação e a restrição de oportunidades, são as barreiras mais salientes neste grupo de estudantes. Verificaram-se diferenças significativas face à perceção de barreiras, consoante o género, o nível de escolaridade dos pais e o tipo de curso (profissão para que se preparam). No que refere às crenças facilitadoras, as mais salientes nestes estudantes são a autonomia e o estabelecimento e realização de objetivos (*Striving/Achievement*). Apenas se verificaram diferenças significativas entre os grupos consoante o tipo de profissões para que se preparam. Observou-se ainda uma relação entre as barreiras percebidas e as crenças facilitadoras, que difere consoante o nível de dificuldade atribuído às barreiras percebidas. Os resultados são discutidos à luz da Teoria Sociocognitiva da Carreira.

**Palavras-chave:** Crenças de Carreira, Barreiras de Carreira, Crenças Facilitadoras de Empregabilidade, Cursos Profissionais.

## **Abstract**

This study aimed to know the perceived career barriers and the enabling beliefs of employability in students of vocational courses at secondary school, as well as explore how these relate. The participants are 103 students (42 boys and 59 girls), aged 15 - 20 years, attending the 10th grade of vocational courses, at a school in Setubal district, Portugal. The students completed a questionnaire of personal data, the Perception of Career Barriers Inventory (IPBC; Cardoso, 2009) and the Career and Employment Beliefs Inventory (ICEB; Barros, 2013). The results regarding the perceived barriers demonstrate that sexual harassment at work, the incompatibility of work-study time, the general lack of confidence and the precariousness of labor contracts as well as the training limitations and restriction of opportunities, are the most prominent barriers in this group of students. There are significant differences in terms of the perception of barriers, depending on gender, education level of parents and the type of course (profession they are preparing for). In relation to facilitating beliefs, the most salient in these students are Autonomy and Striving / Achievement. Significant differences were found between groups according to the type of professions they are preparing for. There was also a relation between perceived barriers and the facilitating beliefs, which differs depending on the level of difficulty assigned to the perceived barriers. The results are discussed based on the fundamentals of Sociocognitive Career Theory.

**Keywords:** Career Beliefs, Career Barriers, Employability Beliefs, Vocational Courses

## Índice

<b>Agradecimentos</b>	<b>i</b>
<b>Resumo</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract</b>	<b>iv</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Enquadramento Teórico</b>	<b>4</b>
1.1 Crenças e Desenvolvimento de Carreira: Teorias e Implicações Práticas	4
1.2 Teoria da Aprendizagem Social da Escolha de Carreira	5
1.3 A Teoria Sociocognitiva da Carreira	7
1.3.1 O modelo da formação de interesses de carreira	8
1.3.2 O modelo das escolhas de carreira	9
1.4 Barreiras de Carreira	11
1.5 Fatores facilitadores da adaptabilidade de carreira	14
1.6 Cursos Profissionais de Nível Secundário	18
1.7 O Presente Estudo	19
1.7.1 Questões de Investigação	20
<b>Capítulo 2 – Método</b>	<b>22</b>
2.1 Caracterização da Amostra	22
2.2 Instrumentos	24
2.2.1 Inventário de Perceção de Barreiras de Carreira (IPBC)	24
2.2.2 Inventário de Crenças de Carreira e Empregabilidade (ICEB)	26
2.2.3 Questionário de dados pessoais	27
2.3 Procedimento	27
2.3.1 Recolha de dados	27
2.3.2 Análise de dados	28
<b>Capítulo 3 – Resultados</b>	<b>30</b>
3.1 Análise dos Dados do IPBC	30
3.1.1 Medidas de tendência central e dispersão do IPBC	30
3.1.2 Diferenças entre os grupos	31
<i>Género</i>	31
<i>Diferenças consoante o grupo étnico de pertença</i>	32
<i>Diferenças segundo o NE e o NP dos pais</i>	33

<i>Diferenças consoante o tipo de curso (RIASEC)</i> .....	33
3.2 Análise dos dados do ICEB .....	34
3.2.1 Medidas de tendência central e dispersão do ICEB .....	34
3.2.2 Diferenças entre os grupos .....	35
<i>Género</i> .....	35
<i>Diferenças consoante o grupo étnico de pertença</i> .....	35
<i>Diferenças segundo o NE e o NP dos pais</i> .....	35
<i>Diferenças consoante o tipo de curso (RIASEC)</i> .....	36
3.3 Relações entre barreiras de carreira percebidas e crenças facilitadoras de empregabilidade .....	39
<b>Capítulo 4 – Discussão e Conclusão</b> .....	<b>39</b>
4.1 Discussão .....	39
4.2 Conclusão.....	49
4.3 Limitações.....	50
4.4 Implicações para a Teoria e Prática .....	51
<b>Referências</b> .....	<b>53</b>
<b>Notas de Rodapé</b> .....	<b>60</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>61</b>



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Distribuição dos participantes por cursos profissionais (N=101) .....	<b>22</b>
<b>Quadro 2.</b> Etnia dos participantes (N=101).....	<b>23</b>
<b>Quadro 3.</b> Nível de escolaridade (NE) e nível profissional (NP) dos pais.....	<b>23</b>
<b>Quadro 4.</b> Medidas de tendência central e dispersão do IPBC (N=103) .....	<b>31</b>
<b>Quadro 5.</b> Diferenças de género nas escalas do IPBC (Teste <i>t</i> ) (N=101) .....	<b>32</b>
<b>Quadro 6.</b> Medidas de tendência central e dispersão das escalas do ICEB (N=103).....	<b>34</b>
<b>Quadro 7.</b> Diferenças nas escalas do ICEB entre os cursos tipo R e tipo S (RIASEC).36	
<b>Quadro 8.</b> Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre as escalas do IPBC e do ICEB (N=103) .....	<b>37</b>
<b>Quadro 9.</b> Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre as escalas do IPBC e do ICEB, por grupos distintos pelo grau de dificuldade atribuído a barreiras de carreira específicas .....	<b>38</b>

## Índice de Anexos

<b>Anexo I -</b> Consentimento Informado para os Encarregados de Educação .....	<b>62</b>
<b>Anexo II -</b> Questionário .....	<b>63</b>
<b>Anexo III -</b> Consentimento Informado para os Participantes .....	<b>65</b>
<b>Anexo IV -</b> Quadros .....	<b>66</b>
Quadro 1.1. Medidas de tendência central e dispersão dos itens do IPBC (N=103) .....	<b>66</b>
Quadro 1.2. Diferenças de médias nas escalas do IPBC, consoante o grupo étnico de pertença (Teste <i>t</i> ) (N=101) .....	<b>68</b>
Quadro 1.3. Diferenças de médias nas escalas do IPBC, consoante o NE dos pais (N=93).....	<b>69</b>
Quadro 1.4. Diferenças entre os grupos nas escalas do IPBC, consoante o NP dos pais (N= 96).....	<b>70</b>
Quadro 1.5. Diferenças nas escalas do IPBC, consoante o tipo de curso (RIASEC) (N=101).....	<b>71</b>
Quadro 1.6. Medidas de tendência central e dispersão dos itens do ICEB (N= 103) .....	<b>72</b>

Quadro 1.7. Diferenças de género nas escalas do ICEB (N=101) .....	<b>73</b>
Quadro 1.8. Diferenças entre os grupos nas escalas do ICEB, consoante o grupo étnico de pertença (N=101) .....	<b>74</b>
Quadro 1.9. Diferenças entre os grupos nas escalas do ICEB, consoante o NE dos pais (N=93) .....	<b>75</b>
Quadro 1.10. Diferenças entre os grupos nas escalas do ICEB, consoante o NP dos pais (N=96) .....	<b>76</b>

## Introdução

Ao longo da vida os indivíduos vão formando concepções acerca de si próprios e do mundo que os rodeia. No âmbito da carreira, estas concepções acerca “do que são e do que é o mundo”, bem como do papel que desempenham ou querem desempenhar neste, vão sendo determinadas por uma multiplicidade de fatores (pessoais e contextuais) que se conjugam em aprendizagens que ocorrem num determinado momento e local, moldando a realidade pessoal de cada indivíduo, resultando em percursos pessoais e profissionais únicos (Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976; Lent, Brown & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1984). O papel do psicólogo vocacional e da sua intervenção pode passar por ajudar o indivíduo a perceber que concepções estão a bloquear o seu desenvolvimento de carreira, encorajando a mudança das mesmas, bem como conhecer e fomentar as concepções que se revelam facilitadoras do seu desenvolvimento, promovendo assim o bem-estar pessoal e profissional do indivíduo (Krumboltz, & Chan, 2005; Krumboltz, Foley & Cotter, 2013).

De facto, a literatura tem demonstrado o impacto direto ou indireto das crenças no desenvolvimento de carreira do indivíduo, nomeadamente da perceção de fatores contextuais como barreiras ou facilitadores no estabelecimento de objetivos de escolha de percursos formativos/profissionais (Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003; Lent et al., 2003; Lent, Lopez, Lopez, & Sheu, 2008; Lent, Paixão, da Silva, & Leitão, 2010). Por outro lado, outros autores referem uma série de concepções facilitadoras que permitem ao indivíduo uma melhor adaptação e ajustamento aos vários desafios que irão surgir ao longo da sua carreira. Nomeadamente, as teorias de aconselhamento vocacional que emergiram no seguimento das transformações no mundo do trabalho, vieram demonstrar a necessidade de promover nos indivíduos competências que irão facilitar o seu ajustamento e adaptabilidade à instabilidade e a situações imprevistas que irão ocorrer ao longo do seu percurso pessoal e profissional (Fugate & Kiniki, 2008; Krumboltz, 1996; 2009; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999; Savickas, 2005; Savickas et al., 2009). Neste sentido e segundo estes modelos, quando promovidas estas competências, os indivíduos terão maior probabilidade de estar atentos às oportunidades emergentes em períodos de mudança, bem como de usufruir das mesmas para a obtenção de uma maior satisfação e realização pessoal e profissional (Fugate & Kiniki, 2008; Krumboltz, 1996; 2009; Mitchell, et al., 1999).

## CRENÇAS DE CARREIRA EM ESTUDANTES DE CURSOS PROFISSIONAIS

Ambas as perspetivas que aqui se apresentam salientam o papel das concepções (crenças) do indivíduo face a si próprio e ao mundo que o rodeia. Centram-se no indivíduo enquanto agente principal do seu desenvolvimento de carreira, colocando o foco de intervenção vocacional nas crenças do indivíduo face a si próprio e face aos eventos contextuais/ambientais que o rodeiam, pois estas irão interferir nas várias etapas do seu desenvolvimento de carreira (exploração, escolha, transição), atuando como um importante determinante do seu percurso pessoal e profissional.

O estudo aqui desenvolvido tem como objetivo conhecer as crenças de carreira dos estudantes que frequentam cursos profissionais do ensino secundário, nomeadamente os obstáculos que percecionam encontrar no seu percurso formativo e profissional (barreiras de carreira percebidas), bem como as crenças que poderão atuar como facilitadoras do seu desenvolvimento vocacional. Não obstante, e tratando-se ambos de construtos centrados no indivíduo, pretende-se verificar se existe alguma relação entre ambos e de que forma é que esta ocorre.

Os alunos que optam pelo ensino profissional deparam-se com a realização de uma escolha profissional no final do 9º ano, contrariamente aqueles que optam por um curso científico-humanístico, que mantêm um leque de oportunidades formativas futuras mais abrangente. Os cursos profissionais refletem-se como uma medida preventiva para o abandono escolar (Direção Geral do Ensino Superior, 2011), tornando-se muitas vezes, não uma primeira opção formativa que se conjuga com interesses pessoais, mas antes uma opção alternativa à continuação dos estudos para evitar o abandono escolar. Por outro lado, estes são também uma oportunidade que permite aos alunos obterem uma formação específica em determinada profissão, aumentando largamente a probabilidade de inserção no mercado de trabalho imediatamente após o final do ensino secundário. Neste sentido, e pela especificidade deste percurso educativo, considera-se importante conhecer as barreiras percebidas por estes alunos face ao seu futuro formativo e profissional, estudando ainda a relação destas crenças com outras variáveis pessoais (e.g., sexo) contextuais (e.g., nível socioeconómico/sociocultural) e culturais (etnia), indo de encontro aos estudos anteriormente efetuados neste âmbito (e.g., Cardoso & Ferreira Marques, 2008). Pretende-se também conhecer que crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade estão presentes nestes estudantes, bem como a relação entre estas e as barreiras percebidas. Perspetiva-se, assim, contribuir para uma melhor

compreensão desta população, no que refere ao desenvolvimento de carreira, fornecendo pistas para futuras intervenções vocacionais com estes alunos.

O trabalho aqui apresentado encontra-se dividido em quatro capítulos: no Capítulo 1 é apresentado o racional teórico que fundamenta esta investigação; no capítulo 2, o método, é feita a caracterização da amostra, são apresentados os instrumentos utilizados e são esclarecidos os procedimentos relativos à recolha e análise de dados; no Capítulo 3 são apresentados os resultados; e no Capítulo 4 procede-se à discussão dos resultados encontrados, conclusões e implicações teóricas e práticas dos mesmos.

## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

### 1.1 Crenças e desenvolvimento de carreira: teorias e implicações práticas

Nos últimos anos e devido às transformações que têm vindo a ocorrer no mundo do trabalho, verificou-se uma mudança significativa na forma com se percebe a carreira, expressa nas alterações à própria conceção de carreira (Herr, 2008), e na própria evolução das teorias que se focam nesta temática (Barros, 2010; Herr, 2008). A carreira deixou, então, de ser vista como um percurso profissional caracterizado por uma ascensão hierárquica dentro de uma determinada área/empresa, para passar a ser entendida como um percurso onde se conjugam e interagem os vários papéis assumidos por um indivíduo ao longo da sua vida (Herr, 2008). Neste sentido, os modelos de aconselhamento de carreira que se centravam numa visão dicotómica e estática do indivíduo e da sua carreira (modelos de traço-fator), focando a intervenção vocacional na procura da correspondência de um determinado perfil a um determinado emprego/ocupação, num determinado momento (e.g., Parsons, 1909, citado por Herr, 2008), deram lugar a modelos dinâmicos que encaram a carreira como um processo que se desenvolve ao longo da vida, que envolve a integração de múltiplos papéis (Super, 1990, 1994, 1995; Savickas, 2002), colocando o foco da intervenção vocacional na preparação dos indivíduos para lidarem com as diferentes transições com que se irão deparar ao longo da vida (Mitchell et al., 1999; Savickas, 2005;).

Esta visão desenvolvimentista do conceito levou à formulação de modelos teóricos que procuram descrever a complexidade dos processos e tarefas inerentes ao desenvolvimento de carreira (formação de interesses, escolha, transição), considerando os múltiplos fatores (pessoais e ambientais) que interagem influenciando e moldando as conceções do indivíduo acerca de si próprio e do mundo do trabalho, levando a que diferentes indivíduos optem por percursos diferentes e lidem de forma diferente com as transições com que se deparam na sua vida pessoal e profissional (Krumboltz & Chan, 2005; Krumboltz et al., 1976; Lent et al., 1994; Mitchell & Krumboltz, 1984; Mitchell et al., 1999).

As teorias que se centram na explicação do desenvolvimento de carreira, considerando as crenças de carreira como o construto central, baseiam-se na Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1971) e na Teoria Sociocognitiva (Bandura, 1986), enfatizando as experiências de aprendizagem, a reciprocidade triádica entre o indivíduo

(e das suas variáveis cognitivas pessoais e outras, e.g., sexo), o seu comportamento e o contexto onde se insere e o papel ativo do indivíduo no seu desenvolvimento de carreira (Krumboltz et al., 1976; Lent, 2005; Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2006; Lent, Brown & Hackett, 2002; Mitchell & Krumboltz, 1984). Para estes autores o foco da intervenção vocacional deve ser direcionado para ajudar o indivíduo a perceber que crenças estão a bloquear a sua progressão na carreira, encorajando a mudança das mesmas, bem como conhecer e fomentar crenças que se revelam facilitadoras do seu desenvolvimento de carreira (Krumboltz, 2009; Lent et al., 2002).

### **1.2 Teoria da Aprendizagem Social da Escolha de Carreira**

A Teoria da Aprendizagem Social da Escolha de Carreira (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984) foi desenvolvida com o objetivo de perceber como é que diferentes pessoas escolhem percursos diferentes ao longo da sua vida. Baseada nos princípios da Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1971), enfatiza o papel das aprendizagens únicas e limitadas que cada indivíduo vai experienciando ao longo da vida, na formulação de conceções que irão guiar os processos de tomada de decisão de carreira (Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984).

O que faz então com que os indivíduos optem por um determinado percurso, segundo este modelo (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984), são as conceções que emergem das experiências de aprendizagem únicas e limitadas para cada indivíduo. A singularidade de cada experiência é explicada pelas múltiplas conjugações possíveis entre uma série de fatores: a herança genética, as condições e acontecimentos ambientais, as experiências de aprendizagem e as competências de abordagem da tarefa (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Neste sentido, fatores genéticos, como a raça, o sexo ou aptidões dos indivíduos, limitarão ou potenciarão as aprendizagens, quer por influência direta, quer pela sua relação com aspetos sociais/culturais (e.g., uma menina poderá ter menos oportunidades de aprender a jogar futebol numa cultura onde a prática deste desporto seja restrita ao sexo masculino). Por sua vez, também as condições e eventos ambientais, derivadas da ação humana (condições sociais, culturais, políticas ou económicas) ou de forças naturais (recursos e catástrofes da natureza), têm um impacto nas experiências do indivíduo (e.g., número e tipo de oportunidades de

educação/emprego, políticas sociais, leis laborais, etc.) (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Já as experiências de aprendizagem *per si*, vão influenciar o desenvolvimento de interesses e de aptidões e diretamente algumas escolhas, através das contingências de reforço daí resultantes (i.e., um indivíduo terá tendência a repetir determinado comportamento se o mesmo for reforçado positivamente) (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Estas podem ser diretas, do tipo instrumental (referentes ao próprio comportamento e às consequências do mesmo – reforço ou punição) ou do tipo associativo (associação de um evento neutro a um estímulo afetivo ou emoção; e.g., um indivíduo pode associar um ambiente hospitalar às emoções derivadas da morte de um familiar e ficar relutante face à opção por atividades inseridas ou relacionadas com este ambiente) ou vicariantes (ocorrem por pela observação de modelos) (Bandura, 1971; Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Por último, as competências de abordagem da tarefa emergem da interação destes fatores e são integradas influenciando as novas experiências de aprendizagem, refletindo-se em padrões de desempenho, hábitos de trabalho, processos perceptivos e cognitivos (ex. atenção e retenção), esquemas mentais, e respostas emocionais (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984).

As capacidades do indivíduo de auto-reação, levam a que este se esteja constantemente a observar e a avaliar o seu desempenho comparando-o com os padrões estabelecidos por si ou com as atitudes e competências dos outros (Bandura, 1971; Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Neste sentido, a interação entre os fatores acima descritos, é percecionada de um modo particular por cada indivíduo, levando à formulação de julgamentos/avaliações que resultam em generalizações (crenças) acerca de si próprio e do mundo que o rodeia (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Assim, no que se refere às generalizações que faz acerca de si próprio, estas podem estar relacionadas com os julgamentos pessoais acerca de possuir ou não as competências necessárias para realizar uma tarefa específica adequadamente (crenças de eficácia), baseados nas comparações que faz com os padrões pessoais e sociais (e.g., “É difícil para mim manter-me concentrado enquanto estudo”) (Mitchell e Krumboltz, 1984). Por outro lado, estas também podem fazer referência aos seus interesses. Tal como foi referido inicialmente, um indivíduo irá tender a repetir um determinado



comportamento (e.g., jogar basquete) se o mesmo estiver associado a um reforço positivo (e.g., elogio, bom desempenho) (Mitchell & Krumboltz, 1984). Não obstante, quanto mais realizar esta atividade menor será a necessidade de obter um reforço externo, tornando-se esta intrinsecamente satisfatória, dando lugar à formulação de generalizações sobre as suas preferências (e.g., “gosto de jogar basquete”) (Mitchell & Krumboltz, 1984). As autoavaliações (julgamentos) podem ainda resultar em generalizações acerca dos próprios valores, i.e., da desejabilidade ou valor de certos comportamentos, eventos ou resultados (e.g., “O prestígio é importante para mim”) (Mitchell & Krumboltz, 1984). Neste sentido, neste modelo teórico, interesses, valores e aptidões são generalizações (crenças) que o indivíduo tem acerca de si próprio e podem ser modificadas ao longo da sua vida, consoante as suas experiências de aprendizagem (Krumboltz, 1994a; 2005; Mitchell & Krumboltz, 1984).

Por sua vez, no que refere às generalizações acerca de o mundo, estas surgem das observações das pessoas sobre o ambiente em que vivem e são utilizadas para prever o que vai acontecer no futuro e em outros ambientes (e.g., as pessoas podem fazer generalizações acerca da natureza de várias ocupações “Para ser bem sucedido no mundo dos espetáculos é necessário conhecer as pessoas certas”) (Krumboltz, 1994a, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984).

Em conjunto, estas generalizações (crenças) vão guiar o desenvolvimento de carreira do indivíduo, influenciando as suas escolhas (Krumboltz, 1994a, 1994b, 2005; Krumboltz, et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Na sua definição de crenças de carreira, o autor (Krumboltz, 1994b), não faz uma distinção dicotómica entre crenças positivas e negativas, falando antes de crenças precisas e construtivas (que ajudarão os indivíduos a atingir os seus objetivos) e de crenças imprecisas ou auto-derrotistas. Neste sentido, neste modelo, o papel do psicólogo no aconselhamento de carreira consiste em fazer com que o cliente identifique, analise e se consciencialize das crenças, bem como das suas origens e consequências, promovendo assim escolhas de carreira mais ajustadas (Krumboltz, 1994b).

### **1.3 A Teoria Sociocognitiva da Carreira**

A Teoria Sociocognitiva da Carreira (SCCT; Lent, et al., 1994), fundamentada na Teoria Sociocognitiva de Bandura (1986), foi desenvolvida com o intuito compreender os mecanismos sociocognitivos que interferem no desenvolvimento de

carreira. Partindo do pressuposto de que o indivíduo é o principal agente (Bandura, 1986) do seu desenvolvimento, enfatiza o papel das crenças de autoeficácia, das expectativas de resultado e dos objetivos, bem como da sua interação com outros fatores pessoais (e.g., gênero), contextuais (e.g., rede de suporte) e com as experiências de aprendizagem, na formação dos interesses, nas escolhas de carreira e no desempenho e persistência em atividades ocupacionais e educacionais (Lent et al., 1994, 2002). Para o efeito, os autores propõem três modelos, porém, apenas serão descritos de seguida o modelo da formação de interesses de carreira e o modelo das escolhas de carreira, pela sua pertinência para os objetivos do presente estudo.

### **1.3.1 O modelo da formação de interesses de carreira**

O modelo da formação dos interesses de carreira salienta o papel das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultado na formulação dos interesses de carreira. As crenças de autoeficácia referem-se aos “julgamentos pessoais acerca das próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para atingir determinados tipos de desempenho” (Bandura, 1986, pp. 391) e as expectativas de resultado dizem respeito às crenças relativas aos resultados que se podem obter com determinado comportamento, i.e., as consequências, que podem ser físicas (e.g., monetárias), sociais (e.g., aprovação) ou autoavaliativas (e.g., autossatisfação) (Bandura, 1986). Segundo este modelo (Lent et al., 1994, 2002), ambas exercem uma influência direta na formação de interesses de carreira, tendo na sua base as fontes de autoeficácia (desempenho pessoal, experiências vicariantes, persuasão verbal e outros tipos semelhantes de influências sociais e estados fisiológicos) presentes nas experiências de aprendizagem, específicas e únicas para cada indivíduo. Desde a infância que os indivíduos são expostos (diretamente e de forma vicariante) a atividades que podem ter relevância para a carreira, bem como são incentivados a envolverem-se em determinadas atividades em detrimento de outras (Lent et al., 1994, 2002). Através do envolvimento ativo em certas atividades, da modelagem e do feedback fornecido pelos adultos significativos, as crianças vão estabelecendo padrões de desempenho, desenvolvendo expectativas acerca das suas capacidades para realizar determinadas tarefas, bem como acerca dos resultados que podem obter com o seu desempenho (Lent et al., 1994, 2002). Estas irão ter tendência a envolver-se novamente em atividades para as quais se sentem competentes e com as quais esperam obter resultados positivos, fortalecendo o seu interesse pelas mesmas (Lent et al., 1994, 2002). Posteriormente,

estes interesses levam à formação de objetivos para o envolvimento em determinadas atividades, aumentando a probabilidade de uma escolha ocupacional que vá de encontro aos mesmos (Lent et al., 1994, 2002). A realização das atividades escolhidas irá resultar num determinado desempenho (sucesso ou insucesso), que atuará em feedback levando a uma nova análise das crenças de autoeficácia e das expetativas de resultado face à tarefa/atividade executada (Lent et al., 1994, 2002). Os autores referem que este ciclo ocorre ao longo da vida, porém será mais fluido até ao final da adolescência e início da idade adulta, quando os interesses tendem a estabilizar, sendo necessário ocorrer uma mudança essencial de vida ou no trabalho (e.g., nascimento de um filho; desemprego) que exija o desenvolvimento de novas competências, para uma reestruturação profunda das crenças de autoeficácia e das expetativas de resultado de carreira, levando à formulação de novos interesses (Lent et al., 1994, 2002). Neste modelo, os autores (Lent et al., 1994, 2002) salientam ainda o impacto direto das crenças de autoeficácia das expetativas de resultado no estabelecimento de objetivos para o envolvimento em determinada atividade e na escolha e realização das mesmas, bem como a influência direta das crenças de autoeficácia no desempenho. No que refere ao papel das aptidões e dos valores nos interesses, neste modelo, o seu efeito ocorre através das crenças de autoeficácia e das expetativas de resultado (Lent et al., 1994, 2002). Assim, as aptidões fornecem informação às crenças de autoeficácia, que por sua vez afetam as expetativas de resultado e os interesses (Lent et al., 1994, 2002). Por sua vez, os valores, são incorporados nas expetativas de resultado ou seja, representam as preferências pessoais acerca das condições ou reforços obtidos com determinado trabalho/emprego (Lent et al., 1994, 2002).

### **1.3.2 O modelo das escolhas de carreira**

O modelo das escolhas de carreira integra em si o modelo de formação dos interesses, referido anteriormente, procurando refletir a continuidade existente entre o desenvolvimento e formação de interesses e a eventual expressão dos mesmos em escolhas de carreira (Lent et al., 1994, 2002). Dividindo o processo de escolha de carreira em três partes (1 - definição dos objetivos de escolha; 2 - ações para implementar a escolha; e 3 - as consequências dos desempenhos), os autores procuram explicar como é que variáveis pessoais, contextuais e as experiências de aprendizagem se relacionam e interferem em cada fase deste processo (Lent et al., 1994, 2002).

Tal como foi referido no modelo anterior, as crenças de autoeficácia e as expetativas de resultado levam à formulação de interesses particulares, que guiam o estabelecimento de objetivos e estes, por sua vez, estimulam a realização de ações que levam à concretização desses mesmos objetivos (Lent et al., 1994, 2002). As ações realizadas, resultam em determinados desempenhos, que irão fornecer informação para a revisão ou cristalização das crenças de autoeficácia e das expetativas de resultado que posteriormente ajudarão a fortalecer ou a reestruturar as escolhas de carreira (Lent et al., 1994, 2002). Para além da influência indireta (através dos interesses) das crenças de autoeficácia e das expetativas de resultado no estabelecimento de objetivos de carreira e na realização de ações para implementar as mesmas, estas variáveis podem ainda ter uma influência direta nestas etapas do processo de escolha de carreira (e.g., perante condições económicas pouco favoráveis o indivíduo tenderá a sacrificar os seus interesses, optando pela escolha de uma ocupação/trabalho que esteja disponível, que se considere capaz de realizar e do qual provenham incentivos satisfatórios) (Lent et al., 2002).

De salientar ainda que tal como no modelo anterior, as variáveis pessoais como o sexo e a raça, são discutidas à luz da sua relação intrínseca com as variáveis contextuais (Lent et al., 1994, 2002). Este modelo (Lent et al., 1994, 2002) foca-se não na análise da influência destas variáveis *per si* no desenvolvimento de carreira e sim nas reações socioculturais que estas variáveis provocam, considerando antes os construtos socioculturais que deles emergem: género e etnia. Indivíduos de diferentes géneros ou etnias são expostos a diferentes oportunidades de aprendizagem, bem como são reforçados de forma diferente perante a realização de determinadas atividades (e.g., tanto os rapazes como as raparigas tendem a ser mais incentivados e recompensados positivamente pela prática de desportos associados ao seu género, como o futebol ou artes marciais no caso dos rapazes e a dança, no caso das raparigas), levando ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia e de expetativas de resultado diferenciadas, que ultimamente irão levar ao estabelecimento de determinados interesses (Lent et al., 1994, 2002).

Outra dimensão deste modelo é a explicação da influência direta e indireta dos fatores contextuais no processo de escolha de carreira, distinguindo-se entre influências contextuais distais e proximais, consoante a sua distância ou proximidade do processo de escolha de carreira (Lent et al., 1994, 2002). Assim, no que refere às influências

distais (e.g., oportunidades de desenvolvimento de competências, papéis associados ao gênero), estas atuam de um modo indireto no processo de escolha, limitando as experiências de aprendizagem e levando ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia e de expectativas de resultado específicas, que irão fomentar interesses específicos, que, por sua vez irão levar ao estabelecimento de objetivos de carreira relacionados com os mesmos (Lent et al., 1994, 2002). Já as influências contextuais proximais, dizem respeito à estrutura de oportunidades presente durante as fases do processo de escolha de carreira (e.g., suporte emocional e financeiro para selecionar determinada opção de carreira), influenciando de modo direto o estabelecimento de objetivos e a realização de ações para atingir esses objetivos (e.g., práticas de contratação discriminatórias) e moderando a relação entre interesses e objetivos e entre objetivos e ações (Lent, Brown & Hackett, 2000). Neste sentido, segundo este modelo (Lent et al., 1994, 2000, 2002), um indivíduo pode desenvolver um interesse por uma determinada atividade mas não a estabelecer como um objetivo, por as condições contextuais não serem favoráveis à sua realização (e.g., oportunidades de emprego na área). Ou até a pode estabelecer como um objetivo, mas não concretizar as ações necessárias para o realizar, por outros motivos (e.g., distância geográfica). As variáveis contextuais atuam assim como barreiras ou suportes das escolhas de carreira dos indivíduos (Lent et al., 1994, 2000, 2002).

Ainda que considerem as influências contextuais reais/objetivas (ex., discriminação racial), estes modelos enfatizam o papel do indivíduo enquanto agente ativo na apreciação e atribuição de significado aos recursos existentes no seu ambiente/contexto (Lent et al., 2000, 2002). Neste sentido sugerem a realização de intervenções vocacionais que se foquem na ajuda do cliente a encontrar estratégias para lidar com as barreiras e para construir e organizar os suportes que irão facilitar a realização das suas escolhas de carreira (Lent et al., 2002).

### **1.4 Barreiras de carreira**

Na análise do modelo de desenvolvimento de carreira proposto por Lent et al. (1994; 2002) as barreiras de carreira remetem para as variáveis contextuais negativas que interferem no processo de escolha de carreira (Lent et al., 2000). Porém, outros autores foram contribuindo para a definição deste construto, cuja discussão emergiu com os estudos que procuravam perceber por que é que o aumento das mulheres no

mercado de trabalho não era acompanhado por uma maior igualdade de oportunidades, bem como entender a existência de discrepâncias entre as suas habilitações e competências e o seu sucesso na carreira (Cardoso, 2009; Lent et al., 2000; Swanson & Tokar, 1991). A partir destes, outros surgiram focados em outras populações em risco de discriminação devido a questões étnicas, sexuais, económicas, religiosas ou de saúde, estendendo-se assim também à população masculina (Cardoso, 2009; Lent, et al., 2000).

No que se refere à definição do construto, inicialmente não havia um consenso entre os autores, emergindo da literatura duas perspetivas: a visão dicotómica do conceito (a barreira enquanto algo interno ou externo ao indivíduo; e.g., Crites, 1969, citado por Cardoso, 2009) e a visão multidimensional (e.g., Swanson & Tokar, 1991). Um grande contributo para a sua definição, bem como para a descrição do processo de perceção de barreiras de carreira surgiu com os estudos de Swanson e colaboradores (1991, 1997), que inicialmente defendiam uma visão multidimensional deste construto, porém, por não encontrarem validade empírica que corroborasse a mesma, adotaram a definição de barreiras de carreira como os “eventos ou condições da pessoa (i.e., internos; e.g., autoeficácia) ou do seu ambiente (i.e., externos; e.g. suporte) que dificultam o progresso na carreira” (Swanson & Woitke, 1997; pp. 446). Os autores falam de barreiras de carreira percebidas, explicando que é a perceção do indivíduo acerca do evento (interno ou externo) que irá ter mais impacto na determinação da dificuldade atribuída para a superação do mesmo (Swanson & Woitke, 1997). Neste sentido, segundo os autores, o processo perceção de barreiras de carreira divide-se em duas fases: primeiro, o indivíduo analisa a situação/evento e questiona-se sobre a probabilidade do mesmo ocorrer na sua vida e em seguida avalia se é capaz de ultrapassar o mesmo (Swanson & Woitke, 1997).

Ainda que tenham elegido a visão dicotómica deste construto, os autores (Swanson & Woitke, 1997) referiram algumas dificuldades em distinguir barreiras internas de externas, sugerindo inclusive que esta distinção poderia ser diferente consoante a interpretação pessoal. Segundo Lent et al. (2000), esta dificuldade ocorre porque as duas visões (barreira interna e externa) são inseparáveis e ocorrem ao mesmo tempo, optando estes por assumir uma definição de barreiras de carreira que se centra nos eventos contextuais negativos que afetam o processo de escolha de carreira. Estas estão relacionadas, porém são conceptualmente distintas de outros fatores pessoais prejudiciais (e.g., condições de aprendizagem adversas podem diminuir as crenças de

autoeficácia) (contrariamente à visão de Swanson & Woitke, 1997, que consideravam as crenças de autoeficácia baixas como uma possível barreira interna e a rede de suporte como uma possível barreira externa) (Lent et al., 2000).

Para um melhor esclarecimento deste construto, os autores (Lent et al., 2000) explicam como é que este se integra no seu modelo teórico e distinguem-no de outras variáveis cognitivas presentes no mesmo (*coping efficacy*, afeto disposicional e expectativas de resultado). Neste sentido, as barreiras de carreira podem ser entendidas como as variáveis contextuais negativas que estão presentes durante (proximais) o processo de escolha de carreira do indivíduo e que afetam diretamente formulação e implementação das escolhas e moderam a relações entre interesses e objetivos e entre os objetivos e ações a implementar para atingir os mesmos (Lent et al., 2000). Diferem das crenças das crenças de *coping efficacy* (crenças do indivíduo acerca das suas capacidades para lidar com/superar determinado evento); porém estão intrinsecamente relacionadas, i.e., o grau de dificuldade atribuído a determinado evento varia consoante as crenças que o indivíduo tem acerca das suas capacidades para lidar com esse mesmo evento (Lent et al., 2000). Devem diferenciar-se do afeto disposicional, ainda que o mesmo possa ter um impacto na perceção dos eventos contextuais como mais positivos ou negativos, nas crenças de autoeficácia e nas crenças de *coping efficacy* (e.g., experiências de afeto-negativo elevado podem levar a uma maior predisposição para perceber mais barreiras e menos suportes contextuais) (Lent et al., 2000). Por último, estas podem ser interpretadas como expectativas de resultado proximais ou processuais negativas. Ou seja, estas referem-se aos resultados ou consequências negativas que os indivíduos esperam encontrar durante o processo de implementação das suas escolhas (Lent et al., 2000).

Dos vários estudos realizados em torno desta temática, é possível distinguir um padrão que se vai repetindo ao longo dos mesmos, comprovando os pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Carreira relacionados com as diferenças de barreiras percebidas entre diferentes grupos: as mulheres tendem a perceber mais barreiras do que os homens (Cardoso, 2007/2008; Cardoso & Ferreira Marques, 2008; Luzzo & McWhirter, 2001; Watts, Frame, Moffett, Van Hein, & Hein, 2015), nomeadamente de discriminação sexual (Cardoso, 2007/2008; Cardoso & Ferreira Marques, 2008; Cochran et al., 2013; McWhirter, 1997; Swanson & Tokar, 1991; Watts et al., 2015) ou estereótipos de género (Deemer, Thoman, Chase & Smith, 2013) e os grupos étnicos

minoritários tendem a perceber mais barreiras de discriminação étnica (Ali & Menke, 2014; Cardoso & Ferreira Marques, 2008; Luzzo & McWhirter, 2001) do que os indivíduos que pertencem à cultura dominante de determinado contexto.

Não obstante, a inclusão de outras variáveis nesta análise, como o nível socioeconómico (Luzzo & McWhirter, 2001; McWhirter, 1997), o nível educacional dos pais (Ojeda & Flores, 2008) e o nível profissional dos pais (Cardoso, 2007/2008), tem sido também uma forma de aprofundar o conhecimento relativo à perceção de barreiras de carreira.

No que se refere à intervenção vocacional, os autores sugerem que esta não se foque só na análise das barreiras percebidas pelos indivíduos às escolhas de carreira, mas também no desenvolvimento de estratégias que ajudem os indivíduos a lidar com as mesmas e assim facilitem a sua progressão na carreira (Lent, 2005).

### **1.5 Fatores facilitadores da adaptabilidade de carreira**

Outros autores da literatura de carreira têm focado o seu estudo nas competências, crenças, interesses e valores que irão atuar como facilitadores da identificação e realização de oportunidades que surgem a partir de eventos imprevisíveis e em situações de mudança, bem como da adaptação do indivíduo às mesmas.

Ao falarmos de adaptação, recorremos de imediato à definição de Savickas (2005) de adaptabilidade de carreira que remete para a “prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação em papéis de trabalho e ajustes imprevisíveis impostos por mudanças nas condições de trabalho” (Savickas, 1997, pp. 254). Na sua teoria da construção de carreira, o autor defende que os indivíduos vão construindo a sua carreira ao longo da vida, fazendo escolhas que expressam os seus autoconceitos num processo ativo de procura e atribuição de significado do seu comportamento vocacional (Savickas, 2002;2005). Os autoconceitos vocacionais são definidos como as conceções subjetivas dos indivíduos acerca dos próprios atributos, considerados relevantes para os papéis de trabalho e estes vão procurar envolver-se em atividades/trabalhos que vão ao encontro dos mesmos (Savickas, 2002, 2005). Neste sentido, o desenvolvimento de carreira ocorre através de um processo contínuo de adaptação do indivíduo ao seu ambiente e indivíduos com um maior grau de adaptabilidade de carreira terão mais probabilidade de lidar com as diferentes tarefas vocacionais e



mudanças que ocorrem no mundo do trabalho de forma mais ajustada (Savickas, 1997, 2002, 2005). Na definição deste construto, o autor faz referência a quatro dimensões que representam estratégias e os recursos que os indivíduos usam para gerir tarefas críticas, transições e crises pessoais durante a construção das suas carreiras: preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Savickas, 2002; 2005). A dimensão preocupação remete para uma orientação para o futuro, alimentada pelo planeamento e otimismo, torna os indivíduos mais conscientes acerca das tarefas vocacionais e das transições ocupacionais com que se irão deparar e das escolhas que terão de tomar (Savickas, 2002, 2005). A baixa preocupação de carreira é denominada indiferença de carreira e reflete pouco planeamento e pessimismo acerca do futuro (Savickas, 2002, 2005). A dimensão controlo diz respeito às crenças de autorresponsabilização do indivíduo pela construção da sua carreira e a sua ausência é referida como indecisão, refletindo-se na incapacidade para tomar decisões e escolhas (Savickas, 2002, 2005). A dimensão curiosidade remete para as ações de autoexploração e exploração do mundo do trabalho, refletindo-se num melhor ajustamento pessoa-situação e na abertura para novas oportunidades (Savickas, 2002, 2005). A falta de curiosidade de carreira pode levar à ingenuidade acerca do mundo do trabalho e a uma autoimagem vocacional pouco precisa (Savickas, 2002, 2005). Por último, a dimensão confiança, diz respeito às crenças de eficácia dos indivíduos para executar com sucesso o curso de ação necessário para realizar e implementar as suas escolhas educacionais e vocacionais (Savickas, 2002, 2005). A falta de confiança traduz-se na inibição de carreira, podendo resultar no impedimento do alcançar os seus objetivos (Savickas, 2002, 2005). Posteriormente Savickas e colaboradores (2009) acrescentam uma nova dimensão a este construto, denominada compromisso. Segundo o autor, estar indeciso entre diferentes ocupações pode levar à criação de novas oportunidades de experimentação, fazendo com que os indivíduos permaneçam ativos em tempos de instabilidade e incerteza, quando estes estão comprometidos com os seus projetos de vida (ao invés de com um trabalho específico) (Savickas et al., 2009). De facto, as mudanças no mundo do trabalho remetem para a importância do indivíduo aprender a lidar com situações de imprevisibilidade e mudança.

Numa versão mais recente da Teoria da Aprendizagem Social, denominada agora de “*The Happenstance Learning Theory*”, Mitchell et al. (1999), salientam a importância dos eventos não planeados (isto é, dos acasos) e da ação do indivíduo

perante os mesmos no desenvolvimento vocacional. Segundo este modelo, o comportamento humano surge em resultado de múltiplas experiências de aprendizagem presentes na história do indivíduo, que ocorrem de situações planeadas e não planeadas (Krumboltz, 2009; Mitchell et al., 1999). De fato, as transformações que ocorreram no mundo do trabalho tornaram a visão de carreira como algo mais instável e imprevisível (Krumboltz, 2009; Mitchell et al., 1999). Neste sentido, os autores salientam a importância de intervenções vocacionais orientadas para ajudar o cliente a formular, reconhecer, e incorporar os eventos não planeados no seu desenvolvimento de carreira (Krumboltz, 2009; Mitchell et al., 1999), substituindo a exclusividade do apoio à tarefa de escolha de carreira como o foco do aconselhamento vocacional pela facilitação da “aprendizagem de competências, interesses, crenças valores, hábitos de trabalho e qualidades pessoais que levarão o cliente a criar uma vida satisfatória num mundo de trabalho em constante mudança” (Krumboltz, 1996; pp. 61).

Neste sentido, a estimulação do cliente para a ação (exploração) dever ser uma constante nas sessões de aconselhamento (Krumboltz, 2009), pois esta irá gerar eventos não planeados que poderão ser encarados como oportunidades de progressão da carreira. Não obstante, torna-se imperativo ajudar os clientes a desenvolver competências que irão facilitar o reconhecimento, criação e uso dessas oportunidades de carreira, tais como a curiosidade (para explorar novas oportunidades de aprendizagem), a persistência (continuar a esforçar-se, apesar dos obstáculos), a flexibilidade (para mudar atitudes e circunstâncias), o otimismo (conseguir visualizar as novas oportunidades como viáveis e atingíveis) e a disponibilidade para correr riscos (exercer ações que levam a resultados incertos) (Mitchell et al., 1999).

Segundo os autores (Mitchell et al., 1999), a promoção destas competências irá fazer com que os indivíduos estejam mais atentos às oportunidades que poderão surgir em momentos de mudança e instabilidade, aumentando a probabilidade destes usufruírem das mesmas e de obterem uma maior satisfação pessoal e profissional. Desenvolvidas, terão um impacto não só ao nível profissional mas também ao nível pessoal, promovendo a adaptabilidade às várias transições que irão ocorrer ao longo da vida dos indivíduos (Krumboltz & Chan, 2005; Mitchell et al., 1999).

Ainda na literatura sobre características individuais que atuam como facilitadoras da adaptação do indivíduo às mudanças e transições que ocorrem no

mundo do trabalho, Fugate, Kinicki, & Ashforth (2004) introduzem o conceito de empregabilidade disposicional, descrevendo-a como uma constelação multidimensional de características individuais que se traduzem na predisposição dos empregados para a adaptação (pro) ativa aos seus ambientes de trabalho e de carreira (Fugate, 2006).

Inicialmente os autores (Fugate et al., 2004; Fugate, 2006) descreveram este construto como sendo composto por três dimensões: a identidade de carreira (i.e., a percepção do indivíduo face a si próprio em relação à sua carreira), a adaptabilidade pessoal (i.e., capacidade dos indivíduos modificarem características pessoais para responderem às exigências da situação) e o capital humano e social (i.e., as redes de relacionamento e as competências adquiridas através da formação/experiência laboral).

Posteriormente, durante o desenvolvimento do DME (*Dispositional Measure of Employability*; Fugate & Kinicki, 2008) os autores reestruturam a sua visão sobre o construto, considerando agora cinco dimensões que remetem para as características pessoais que aumentam a probabilidade do indivíduo identificar e realizar oportunidades de carreira: a abertura para as mudanças no trabalho (pessoas com maior abertura para as mudanças tendem a ser mais flexíveis e a ter atitudes mais positivas face às mudanças, encarando-as como desafios, ao invés de ameaças); a resiliência de trabalho e de carreira (indivíduos com elevada resiliência tendem a ser mais otimistas e a fazer autoavaliações mais positivas, atribuindo os seus sucessos aos seus esforços e competências e têm expectativas mais positivas face ao futuro, encarando as mudanças de carreira como oportunidades para novas aprendizagens); a proatividade de trabalho e de carreira (indivíduos proactivos procuram ativamente informação relevante para o seu trabalho e interesses de carreira, tornando mais fácil a identificação e realização de oportunidades de carreira); a motivação de carreira (indivíduos que percebem um maior controlo motivacional estão mais motivados para o trabalho, persistem perante dificuldades e desafios; não obstante, indivíduos cujos objetivos se direcionam para a aprendizagem no trabalho, envolvem-se mais em tarefas de planeamento, procuram oportunidades de aprendizagem e estão mais predispostos a mudar para responderem às exigências situacionais); e a identidade de trabalho (a identidade de carreira direciona, regula e sustem o comportamento de carreira, sendo que indivíduos com empregabilidade mais elevada tendem a ter comportamentos de carreira que vão ao encontro da sua visão enquanto trabalhadores) (Fugate & Kinicki, 2008).

Em conjunto, estas dimensões contribuem para que os indivíduos identifiquem e realizem oportunidades de carreira, traduzindo-se numa adaptabilidade (pro) ativa face às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho (Fugate & Kinicki, 2008). Isto é, os indivíduos não só terão uma predisposição maior para se adaptarem de forma reativa para responder às exigências do mundo do trabalho, como tendem a preparar-se antecipadamente para as mudanças e ameaças prováveis, ao invés de esperar estas ocorram (Fugate & Kinicki, 2008).

Em suma, podemos concluir que o conjunto de dimensões aqui descritas, quando existentes no indivíduo, irão facilitar o ajustamento/adaptabilidade às transições normativas ou eventos inesperados que ocorrem ao longo da sua vida pessoal e profissional, promovendo o seu bem-estar .

### **1.6 Cursos Profissionais de Nível Secundário**

Tal como previsto no *artigo 6º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, do Ministério da Educação e Ciência*, no que refere à oferta formativa para o ensino secundário, este compreende: cursos científico-humanísticos, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados, cursos profissionais, ensino recorrente e cursos de ensino vocacional.

Os cursos profissionais constituem-se como uma modalidade de ensino que privilegia o exercício da prática profissional no decorrer da sua duração (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional [ANQEP], 2016). Destinados a alunos que concluíram o 9º ano de escolaridade e que procuram um método de ensino prático e voltado para o mundo do trabalho, porém sem excluir o prosseguimento dos estudos, propõem os seguintes objetivos: contribuir para que os jovens desenvolvam competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão, contribuir para uma formação adequada às necessidades de trabalho locais e regionais e ainda preparar os jovens para acederem a uma formação pós-secundária ou ensino superior (ANQEP, 2016).

A sua estrutura curricular é organizada por módulos e engloba as seguintes componentes: Sociocultural (disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física), Científica e Técnica (os alunos têm entre 3 a 4 disciplinas por cada componente, variando consoante

o curso em questão) (ANQEP, 2016). A componente técnica integra ainda o período de Formação em Contexto de Trabalho (FCT), que visa que o aluno adquira e desenvolva competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir (ANQEP, 2016). No final do ciclo letivo, os alunos desenvolvem a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que consiste num projeto, no qual demonstram as competências e conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação (ANQEP, 2016).

Organizados por trinta e nove áreas curriculares, a conclusão destes cursos com aproveitamento permite aos jovens a obtenção do ensino secundário e certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, não excluindo a hipótese do prosseguimento dos estudos (ANQEP, 2016).

Por estarem inseridos num percurso formativo diferente considera-se interessante conhecer as crenças de carreira que podem surgir como barreiras ou como facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à adaptabilidade e à empregabilidade de carreira, percecionados pelos alunos que optaram por este percurso educativo, de modo a promover o desenho de intervenções vocacionais diferenciadas e mais eficazes.

### **1.7 O presente estudo**

Os autores da perspetiva cognitiva do desenvolvimento de carreira (Lent et al., 2002; Krumboltz et al., 2013), salientam a importância de ajudar o indivíduo a superar crenças que impeçam ou bloqueiem o seu desenvolvimento de carreira. De facto, muitos fatores interferem neste processo e as barreiras percebidas não emergem da fantasia dos indivíduos, estando muitas vezes relacionadas com as experiências dos mesmos e com fatores incontrolláveis (e.g., condições de aprendizagem adversas) (Krumboltz, Folley & Cotter, 2013;; Lent et al., 2000, 2002). Neste sentido, as intervenções vocacionais devem focar-se também na promoção de estratégias que ajudem os indivíduos a lidar com essas barreiras (Lent, 2005), bem como a identificar e realizar oportunidades de carreira (Krumboltz, 2009; Krumboltz et al., 2013; Mitchell et al., 1999). Perante estas sugestões, entende-se que as intervenções vocacionais devem ter como precedente o estudo das crenças que atuam como barreiras ao desenvolvimento de carreira, bem como das crenças facilitadoras que irão ajudar os indivíduos a identificar e realizar

oportunidades de progressão. Neste sentido, a presente investigação de carácter exploratório tem como objetivos:

1) Conhecer as crenças de carreira, nomeadamente as barreiras percebidas e as crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade, dos jovens que frequentam cursos profissionais;

2) Perceber se as barreiras percebidas e as crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade dos jovens estudantes de cursos profissionais diferem nos grupos definidos por diferenças em variáveis pessoais (idade e sexo), sociais (escolaridade e profissão dos pais) e culturais (etnia);

3) Conhecer a relação existente entre as crenças de carreira dos jovens estudantes de cursos profissionais, nomeadamente entre as barreiras percebidas e as crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade.

### **1.7.1 Questões de Investigação**

Para o efeito, pretende-se responder às seguintes questões:

1) Quais as dimensões de barreiras de carreira percebidas pelos jovens estudantes de cursos profissionais face ao seu futuro educacional e profissional?

1.1) Quais as dimensões de barreiras de carreira a que os estudantes atribuem maior e menor dificuldade?

1.2) Haverá diferenças entre rapazes e raparigas?

1.3) Haverá diferenças entre estudantes de diferentes etnias?

1.4) Haverá diferenças consoante o Nível de Escolaridade e o Nível profissional dos pais?

1.5) Haverá diferenças segundo o tipo de profissões para que se preparam?

2) Como se caracterizam os jovens do ensino profissional face a crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade?

## CRENÇAS DE CARREIRA EM ESTUDANTES DE CURSOS PROFISSIONAIS

2.1) Quais as crenças facilitadoras mais e menos salientes nestes estudantes?

2.2) Haverá diferenças entre rapazes e raparigas?

2.3) Haverá diferenças entre estudantes de diferentes etnias?

2.4) Haverá diferenças consoante o Nível de Escolaridade e o Nível profissional dos pais?

2.5) Haverá diferenças segundo o tipo de profissões para que se preparam?

3) Qual a relação entre as barreiras de carreira percebidas e as crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade dos jovens estudantes de cursos profissionais?

4) Qual a relação entre as barreiras de carreira percebidas e as crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade dos jovens estudantes de cursos profissionais que atribuem menor dificuldade a determinadas barreiras? E para aqueles que atribuem maior dificuldade?

## CAPÍTULO 2 – MÉTODO

No capítulo que se segue será inicialmente feita a caracterização da amostra do presente estudo, seguindo-se a descrição dos instrumentos utilizados, considerando o seu enquadramento, conteúdo e características psicométricas e a descrição dos procedimentos de recolha e análise de dados.

**2.1 Caracterização da amostra**

A amostra do presente estudo foi constituída por 103 estudantes, 42 do sexo masculino e 59 do sexo feminino ( $N=101$ ), com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos ( $M=17.03$ ;  $DP=1.15$ ) a frequentar o 10º ano de cursos profissionais de nível secundário, numa escola profissional do distrito de Setúbal.

O Quadro 1. apresenta a distribuição dos participantes pelos diferentes cursos profissionais.

**Quadro 1.**

*Distribuição dos participantes por cursos profissionais (N=101)*

<i>Curso</i>	Frequência	Percentagem (%)
Técnico/a de Restauração – Bar (RB)	20	19.8
Técnico/a de Restauração - Cozinha/Pastelaria (CP)	21	20.8
Técnico/a Auxiliar de saúde (AS)	23	22.8
Técnico/a de Produção Agropecuária (PA)	8	7.9
Técnico/a de Organização de Eventos (O)	21	20.8
Técnico/a de Energias Renováveis (ER)	8	7.9

No que refere à etnia (Quadro 2.), a maioria dos alunos referiu identificar-se com a etnia europeia (62.4%), seguindo-se a africana (10.9%), a americana-norte (7.9%) e outras (7.9%), cigana (5%) e americana-sul (5%) e por último a asiática (1%).



**Quadro 2.**

*Etnia dos participantes (N=101)*

	N	%
Europeia	63	62.4
Asiática	1	1.0
Cigana	5	5.0
Americana - Norte	8	7.9
Americana - Sul	5	5.0
Africana	11	10.9
Outra	8	7.9

Os dados recolhidos demonstram ainda que a maioria dos alunos se encontra inserido num agregado familiar cujo nível de escolaridade dos pais (NE; de acordo com os critérios apresentados no ponto 2.3.2 do presente capítulo) (Quadro 3.) corresponde ao 3º ciclo do ensino básico (9º ano) (37.6%) (N= 93), seguindo-se os agregados com pais com o ensino secundário (34.4%).

**Quadro 3.**

*Nível de escolaridade (NE) e nível profissional (NP) dos pais*

NE			(Graus da Escala de Graffar e Desemprego)		
N=93			N=96		
	n	%		n	%
1º CEB (4º ano)	5	5.4	1º Grau	14	14.6
2º CEB (6º ano)	9	9.7	2º Grau	3	3.1
3º CEB (9º ano)	35	37.6	3º Grau	16	16.7
Ensino Secundário	32	34.4	4º Grau	44	45.8
Licenciatura	11	11.8	5º Grau	15	15.6
Mestrado	1	1.1	<i>Desemprego</i>	4	4.2

Relativamente à categorização profissional (NP; de acordo com os critérios apresentados no ponto 2.3.2 do presente capítulo), verifica-se que a maioria (45.8%) dos

pais destes alunos exerce uma atividade profissional enquadrada no 4º grau da escala de Graffar ( $N=96$ ) (Quadro 3.). Em conjunto estes dados podem constituir um indicador do nível socioeconómico e/ou sociocultural dos indivíduos, podendo inferir-se que a maioria dos jovens inquiridos neste estudo se encontram inseridos em níveis médios-baixos.

### 2.2 Instrumentos

Com o objetivo de conhecer as barreiras de carreira percebidas e as crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos favoráveis à empregabilidade dos estudantes que participaram na presente investigação, foram aplicados o Inventário de Perceção de Barreiras de Carreira (IPBC) (Cardoso, 2006) e o Inventário sobre Crenças de Carreira e Empregabilidade (ICEB) (*Career and Employment Beliefs Inventory*; Barros, 2013). Os estudantes preencheram ainda um Questionário de Dados Pessoais, cujos elementos permitiram a caracterização da amostra, bem como o estudo das questões de investigação. De seguida serão descritos os referidos instrumentos.

#### 2.1.1 Inventário de Perceção de Barreiras de Carreira (IPBC)

O Inventário de Perceção de Barreiras de Carreira (IPBC) (Cardoso, 2006) foi elaborado com o objetivo de avaliar a perceção dos adolescentes face às barreiras (atuais e futuras) ao seu desenvolvimento de carreira (Cardoso, 2009).

Tendo por base outros instrumentos inspirados na Teoria Sociocognitiva da Carreira, nomeadamente o *Carrier Barriers Inventory – Revised* (CBI-R; Swanson & Daniels, 1996, citado por Cardoso, 2009), o inventário constitui-se por 74 itens, organizados em 11 escalas pretendendo avaliar um universo vasto de barreiras de carreira: Discriminação Geral (DG) (constituída por 3 itens; e.g., “Ser discriminado por causa do meu estado civil”), Discriminação Sexual (DS) (7 itens; e.g., “Não ser tão bem remunerado quanto colegas de trabalho de sexo oposto”), Discriminação Étnica (DE) (5 itens; e.g., “Ter um patrão ou superior hierárquico com atitude negativa face a pessoas da minha raça”), Falta de Suporte (FS) (10 itens; e.g., “Os meus familiares não aprovarem a minha escolha profissional/carreira”), Saúde (S) (5 itens; e.g., “Ter problemas de saúde que interferem com o trabalho/carreira”), Conflito de Papéis (CP) (15 itens; e.g., “Não ter serviços onde possa deixar as crianças enquanto trabalho”), Restrição de Oportunidades (RO) (4 itens; e.g., “Não ter oportunidades de progressão na

profissão”), Indecisão (I) (6 itens; e.g., “Não ter objetivos de carreira bem definidos”), Limitações na Formação (LF) (6 itens; e.g., “Não ter os estudos/formação necessários para a profissão que desejo”), Falta de Confiança (FC) (7 itens; e.g., “Não ter confiança em mim no geral”) e Falta de Interesse (FI) (6 itens; e.g., “Não gostar do trabalho que faço”) (Cardoso, 2009).

O seu preenchimento demora em média 20 minutos e os indivíduos expressam a sua perceção face aos acontecimentos que poderão vir a ser uma barreira ao seu desenvolvimento de carreira, numa escala de 7 pontos, de 1 (“Não é ou não será uma barreira”) a 7 (“Dificultará completamente”) (Cardoso, 2009). Segundo o autor (Cardoso, 2009), este formato de resposta irá permitir uma avaliação congruente com a conceptualização do processo de barreiras de carreira, levando os jovens a avaliar inicialmente se o acontecimento descrito é ou será uma barreira e posteriormente, caso a considerem, indicarem em que medida esta será ou não ultrapassável.

Nos estudos das características psicométricas IPBC (Cardoso, 2007/2008), realizado com alunos do 9º e do 12º ano, os resultados demonstram bons índices de consistência interna em ambas as escalas, verificando-se uma variação do coeficiente alfa de *Cronbach* entre .79 (Discriminação Geral e Restrição das Oportunidades) e .92 (Conflito de papéis) na subamostra do 9º ano, entre .75 (Restrição de Oportunidades) e .92 (Conflito de papéis), na subamostra do 12º ano e entre .77 (Restrição de Oportunidades) e .92 (Conflito de papéis) na amostra total (Cardoso, 2007/2008). Por sua vez, os resultados da análise da precisão teste-reteste demonstram coeficientes de correlação entre .72 e .75, confirmando a boa consistência interna do instrumento (Cardoso, 2007/2008).

No que se refere ao estudo da validade do IPBC e relativamente à validade de construto, os indicadores de homogeneidade das escalas remetem para a existência de bons indicadores de validade convergente e discriminante: os itens de cada escala revelaram sempre correlações mais elevadas com o total da sua escala do que com o total das restantes e as correlações médias inter-itens são superiores a .20 e menores que .50 (Cardoso 2007/2008). Por sua vez e relativamente à validade critério, os resultados relativos às diferenças de género, escolaridade e etnia na perceção de barreiras de carreira (Cardoso & Ferreira Marques, 2008), indicam a existência de validade concorrente, na medida em que vão ao encontro da literatura (e.g., Lent, et al.,

1994). Outro indicador positivo são as correlações inversas encontradas entre o resultado total do IPBC e o Inventário de Crenças de Autoeficácia nos Papéis de Carreira (ICARP; Vale, 1997, citado por Cardoso, 2009) e o Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI; Ferreira Marques & Caeiro, 1981, citado por Cardoso, 2009), indo ao encontro dos estudos que uma relação inversa entre as percepções de barreiras de carreira e as crenças de autoeficácia (e.g., Luzzo & Mcwhirter, 2001) e o planeamento de carreira (Cardoso & Ferreira Marques, 2000/2001).

### **2.1.2 Inventário sobre Crenças de Carreira e Empregabilidade (ICEB)**

O Inventário sobre Crenças de Carreira e Empregabilidade ICEB (*Career and Employment Beliefs Inventory*; Barros, 2013) avalia um conjunto de crenças de carreira que se podem constituir como facilitadoras da adaptação dos indivíduos às transições com que se deparam ao longo da sua vida. Centrado nas crenças relacionadas com o construto de empregabilidade, os itens que o constituem foram elaborados a partir da análise dos fatores individuais considerados relevantes, por profissionais de gestão, perante a contratação de um colaborador, e considerando a literatura existente sobre as metacompetências necessárias para a adaptação às carreiras pós-modernas (e.g., Fugate, & Kiniki, 2008; Lo Presti, 2009; Krumboltz, & Worthington, 1999; Mitchell et al., 1999) Assim, é constituído por 38 itens que se distribuem por seis escalas: *Striving/Achievement* (S/A) (6 itens; e.g., “É importante estabelecer objetivos para nós próprio (a) s e trabalhar para os atingir”), Aceitação de Desafios (AD) (5 itens; e.g., “Vale a pena arriscar para poder vir a tirar melhor proveito de uma situação”), Otimismo (O) (7 itens; e.g., item invertido - “Quando as coisas nos correm mal é preferível desistir”), Proatividade/Iniciativa (P/I) (8 itens; e.g., “Quando as coisas são difíceis, tento pensar em soluções possíveis”), Autonomia (A) (5 itens; “Um dia serei capaz de fazer o meu trabalho com plena autonomia”) e Flexibilidade (F) (7 itens; e.g., “O saber não ocupa lugar e vale sempre a pena aprender sobre vários temas). Perante as afirmações expostas, os indivíduos expressam o seu grau de concordância face às mesmas numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (de 1 – “Discordo totalmente” a 5 - “Concordo totalmente”).

Os dados obtidos com o estudo da versão inicial do inventário, então constituída por 43 itens, indicaram uma consistência interna moderada para todas as escalas, verificando-se uma variação do alfa de *Cronbach* entre .60 (Autonomia) e .82

(Otimismo) (Barros, 2013). Do mesmo modo, foram encontradas correlações significativas entre as escalas Striving/Achievement, Proatividade/iniciativa, Flexibilidade, Aceitação de Desafios e Otimismo, variando entre .29 e .65. No que se refere à escala Autonomia, esta foi a que apresentou correlações mais baixas com as restantes escalas, variando entre .03 e .08 (com Aceitação de Desafios e Flexibilidade, respetivamente) e .27 (com a escala Striving/Achievement) (Barros, 2013). Por último e no que refere ao estudo da validade, as correlações positivas encontradas entre as escalas do ICEB (Barros, 2013) e as escalas do *Dispositional Measure of Employability* (DME; Fugate, & Kiniki, 2008) contribuíram para a constatação da validade critério deste instrumento. Os dados obtidos numa análise em componentes principais dos itens, considerando ainda os coeficientes alfa de Cronbach, as correlações item-total e a variação do coeficiente alfa de Cronbach perante a omissão do item, levaram à exclusão de alguns itens, ficando a escala com os 38 itens da presente versão (Barros, 2013).

### **2.1.3 Questionário de dados pessoais**

O questionário de dados pessoais foi elaborado para a realização da presente investigação com o objetivo de recolher informação que permita uma melhor caracterização dos participantes, bem como de perceber de que forma variáveis pessoais, contextuais e culturais se relacionam com as crenças de carreira destes estudantes, de acordo com os objetivos da presente investigação. Este é constituído por cinco perguntas de resposta breve, e os estudantes respondem indicando a sua idade, o sexo, o curso que frequentam, a etnia com que mais se identificam, os níveis de escolaridade e as profissões do pai e da mãe.

## **2.3 Procedimento**

Previamente à recolha de dados assegurou-se que toda a investigação cumpria os critérios deontológicos, tendo todo o projeto e respetivos procedimentos sido aprovados pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Do mesmo modo e conforme previsto no Despacho N° 15847/2007, foi efetuado o devido pedido de autorização para a realização de inquéritos em meio escolar à Direção Geral de Educação, garantindo-se a sua aprovação prévia ao contacto com as escolas.

### **2.3.1 Recolha de dados**

Para a recolha de dados foram inicialmente contatadas duas escolas, solicitando-se a sua colaboração para a realização do presente estudo. Perante a ausência de

resposta de uma das escolas, apenas foi possível recolher dados relativos a estudantes de cursos profissionais de uma escola.

Os dados foram recolhidos durante os meses de maio e junho, em seis turmas de diferentes cursos profissionais, nas respetivas salas de aula. Considerando a idade dos participantes, foram previamente (uma semana antes) entregues aos professores diretores de cada turma os pedidos de autorização para os encarregados de educação dos respetivos alunos (Consentimento Informado para os Encarregados de Educação. Anexo I). Para facilitar o processo, juntaram-se os três instrumentos utilizados para a presente investigação num único questionário com uma nota introdutória (Anexo II), dividido em três partes, salvaguardando as respetivas introduções: Parte I – Questionário de dados pessoais; Parte II – IPBC; Parte III – ICEB.

No dia da aplicação e antes de participarem, os estudantes foram informados acerca dos objetivos do estudo, do tempo previsto de preenchimento do questionário e da participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados (Anexo III). Os alunos preencheram individualmente os seus questionários, surgindo apenas algumas questões relativas à compreensão de algumas palavras (e.g., cônjuge), esclarecidas no momento pela investigadora. O tempo de preenchimento variou entre os 20 e os 40 minutos. Após a aplicação, os alunos foram informados de que poderiam deixar o seu contacto de e-mail (numa folha branca à parte) caso estivessem interessados em receber uma síntese dos resultados da turma (i.e., análise do grupo e não individual), optando estes por deixar o e-mail de turma.

### **2.3.2 Análise de dados**

Os dados recolhidos foram analisados através do programa *IBM-SPSS Statistics*, versão 22.0. Para facilitar o procedimento de análise, algumas variáveis demográficas foram reagrupadas ou categorizadas. Assim e no que se refere ao nível de escolaridade dos pais, foram delineadas as seguintes categorias, considerando o nível de escolaridade completo: 1º CEB (4º ano); 2º CEB (6º ano); 3º CEB (9º ano); Ensino Secundário; Curso pós-secundário/Bacharelato; Licenciatura; Mestrado; e Doutoramento. Posteriormente e considerando o *n* reduzido em alguns grupos, optou-se por recodificar estes dados em 3 categorias: Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior. Relativamente à profissão dos pais, estas foram categorizadas com base nas categorias profissionais da escala de Graffar: 1º Grau (diretores de bancos,

diretores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente); 2º Grau (chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdiretores de bancos, peritos e técnicos); 3º Grau – (adjuntos técnicos, desenhadores, caixeiros, contramestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres de obras); 4º Grau (motoristas, policias, cozinheiros, dactilógrafas); 5º Grau (jornaleiros, porteiros, contínuos, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza). Foi ainda acrescentada a categoria de desempregado(a). Posteriormente e para comparação dos grupos, tendo novamente em consideração o *n* reduzido em algumas destas categorias, optou-se por recodificar as mesmas em três níveis: Nível 1 (Desempregados ou profissões de 5º Grau da escala de Graffar), Nível 2 (Profissões de 4º e 3º grau da escala de Graffar) e Nível 3 (Profissões de 2º e 1º Grau da escala de Graffar). Para efeitos de análise foram considerados os níveis de escolaridade e profissionais mais elevados entre estes dois elementos do agregado familiar (pai e mãe) dos alunos. Relativamente à etnia dos participantes, também por questões do *n* reduzido em alguns grupos, esta foi codificada em dois grupos: 1. Etnia Europeia e 2. Outras Etnias. Esta codificação não permitirá caracterizar e comparar os diferentes grupos étnicos face às barreiras de carreira percebidas e às crenças de empregabilidade, porém possibilitará a comparação entre grupos étnicos majoritários e minoritários (Tajfel, 1981). No que se refere aos cursos optou-se pela recodificação segundo o Modelo RIASEC (Holland, 1997), para poder analisar as crenças de carreira considerando o tipo de profissões para as quais os estudantes se estão a preparar.

## Capítulo 3 – Resultados

No presente capítulo são apresentados os resultados das análises efetuadas com o objetivo de responder às questões de investigação. A disposição segue a ordem das questões de investigação, sendo inicialmente apresentados os resultados da análise descritiva (medidas de tendência central e dispersão) e da análise das diferenças entre os grupos (sexo, etnia, nível de escolaridade e nível profissional dos pais e tipo de curso) do IPBC e posteriormente do ICEB. Por último serão apresentados os resultados das relações entre as variáveis em estudo.

### 3.1 Análise dos dados do IPBC

#### 3.1.1 Medidas de tendência central e dispersão do IPBC

Perante a análise dos itens do IPBC, em relação à amostra total (Anexo IV, Quadro 1.1), podemos observar que os estudantes desta amostra atribuem, em média, um maior grau de dificuldade a barreiras relacionadas com o assédio sexual no trabalho (item 64 “Ser alvo de assédio sexual no trabalho”;  $M=4.12$ ;  $DP = 2.34$ ), com a incompatibilidade do horário trabalho-estudos (item 45 “Ter um horário incompatível com os meus horários escolares”), com a falta de autoconfiança geral (item 2 “Não ter confiança em mim no geral”;  $M = 4.08$ ;  $DP= 2.19$ ) e com a precariedade dos contratos laborais [item 61 “ Ter contratos de trabalho precários (por exemplo. trabalhar sem contrato, com contratos temporários sem carreira definida, etc.);  $M= 4.08$ ;  $DP=2.06$ ]. Por outro lado, atribuem menor dificuldade (valores médios  $\approx 2$ ) a barreiras relacionadas com a desaprovação familiar (item 7 “Os meus familiares não aprovarem a minha escolha profissional/carreira”  $M=2.48$ ;  $DP=1.85$ ) e dos amigos (item 26 “Os meus amigos não aprovarem a minha escolha profissional/carreira”;  $M=2.14$ ;  $DP=1.65$ ).

No que se refere à análise das escalas, os dados da amostra total (Quadro 4.) revelam valores médios superiores na escala “Limitações na formação” ( $M= 3.88$ ;  $DP = 1.69$ ) e na escala “Restrição de oportunidades” ( $M = 3.68$ ;  $DP = 1.51$ ), considerando os alunos que estas barreiras dificultam ou irão dificultar moderadamente (valores médios aproximados ao ponto 4 da escala) a sua progressão na carreira. Por outro lado, verifica-se que, em média, percecionam em menor grau barreiras relacionadas com a discriminação étnica (escala “Discriminação étnica”;  $M= 3.37$ ;  $DP=1.54$ ) e a falta de suporte (escala “Falta de suporte”  $M=3.13$ ;  $DP= 1.26$ ), atribuindo-lhe um valor mais baixo ( $\approx 3$  “Dificultará pouco”) em termos de dificuldade.



**Quadro 4.**

*Medidas de tendência central e dispersão das escalas do IPBC (N=103)*

<i>Escalas</i>	M	DP	Sk	EP Sk	Ku	EPKu	Min	Máx
Discriminação Geral	3.45	1.74	.134	.238	-1.155	.472	1	7
Discriminação Sexual	3.46	1.63	.063	.238	-1.166	.472	1	7
Discriminação Étnica	3.37	1.54	.206	.238	-1.160	.472	1	7
Falta de Suporte	3.13	1.26	.265	.238	-.553	.472	1	7
Saúde	3.47	1.64	.112	.238	-1.161	.472	1	7
Conflito de Papéis	3.45	1.36	.065	.238	-.896	.472	1	7
Restrição de Oportunidades	3.68	1.51	-.139	.238	-.999	.472	1	7
Indecisão	3.47	1.49	-.005	.238	-1.024	.472	1	7
Limitações na Formação	3.80	1.69	-.101	.238	-1.233	.472	1	7
Falta de Confiança	3.50	1.55	-.002	.238	-1.124	.472	1	7
Falta de Interesse	3.66	1.78	.141	.238	-1.164	.472	1	7

**3.1.2 Diferenças entre os grupos**

***Género***

Na análise das diferenças entre barreiras percebidas por género, constata-se que as raparigas apresentam valores médios significativamente superiores aos rapazes em todas as escalas do IPBC ( $p < .05$ ), verificando-se as maiores diferenças de médias nas escalas de “Discriminação sexual” ( $t_{(88)} = -4.561$ ,  $p < .01$ ;  $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = -1.38$ ) “Limitações na formação” ( $t_{(99)} = -3.850$ ,  $p < .01$ ;  $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = -1.23$ ). “Saúde” ( $t_{(99)} = -3.568$ ,  $p < .01$ ;  $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = -1.11$ ) e “Falta de interesse” ( $t_{(88)} = -4.561$ ,  $p < .01$ ;  $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = -1.01$ ) (Quadro 5.).

**Quadro 5.**

*Diferenças de género nas escalas do IPBC (Teste t) (N=101)*

	Sexo Masculino		Sexo Feminino				Dif. de médias
	n=42		n=59		<i>t</i>		$(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)$
	M	DP	M	DP	(99 g.l.)	<i>p</i>	
<i>Escalas do IPBC</i>							
Discriminação Geral	2.96	1.78	3.79	1.67	-2.391	.019	-0,83
Discriminação Sexual	2.67	1.51	4.05	1.49	-4.572	.001	-1,38
Discriminação Étnica	2.81	1.43	3.79	1.50	-3.293	.001	-0,98
Falta de Suporte	2.73	1.30	3.42	1.16	-2.796	.006	-0,69
Saúde	2.82	1.63	3.93	1.48	-3.568	.001	-1,11
Conflito de Papéis	2.95	1.34	3.81	1.28	-3.268	.001	-0,86
Restrição de Oportunidades	3.17	1.53	4.06	1.40	-3.058	.003	-0,90
Indecisão	3.02	1.51	3.82	1.39	-2.744	.007	-0,80
Limitações na Formação	3.11	1.65	4.34	1.54	-3.850	.001	-1,23
Falta de Confiança	2.94	1.53	3.93	1.43	-3.330	.001	-0,99
Falta de Interesse	3.08	1.68	4.09	1.76	-2.889	.005	-1,01

*Diferenças consoante o grupo étnico de pertença*

Comparando os resultados entre os grupos étnicos de pertença, verifica-se que à exceção das escalas “Falta de Interesse”, “Falta de Confiança” e “Limitações na Formação” do IPBC, os alunos de “outras etnias” apresentam sempre valores médios mais elevados do que os alunos de etnia europeia, nomeadamente na escala de “Discriminação Étnica”, “Discriminação Geral” e “Discriminação Sexual”, porém estas diferenças não se verificaram significativas (Anexo IV, Quadro 1.2).

*Diferenças segundo o NE e o NP dos pais*

No que se refere às diferenças entre as barreiras percebidas pelos jovens, consoante o nível de escolaridade (NE) dos pais (Anexo IV, Quadro 1.3), verifica-se que os alunos cujos pais têm o ensino básico apresentam médias mais elevadas em todas as escalas do IPBC, seguindo-se dos alunos cujos pais têm o nível secundário e por último os alunos cujos pais têm o ensino superior. Pela análise efetuada com o teste de Krushkal-Wallis<sup>1</sup>, observa-se que estas diferenças são significativas nas escalas de “Discriminação geral” ( $H= 9.6232$ ;  $p=.008$ ) e “Discriminação étnica” ( $H=6.060$ ;  $p=.048$ ), constatando-se as maiores diferenças de valores de *mean rank* entre os alunos que os pais têm o ensino básico e aqueles cujos pais têm o ensino superior. Por sua vez, a análise de variância (ANOVA) demonstra significância na escala “Conflito de papéis” ( $F= 4.515$ ;  $p=.014$ ), verificando-se com o teste Tuckey HSD que este resultado reflete as diferenças entre os alunos que os pais têm o ensino básico e o ensino superior ( $p<.05$ ).

Relativamente às diferenças entre as barreiras percebidas pelos estudantes consoante o nível profissional dos pais (NP), verificou-se que à exceção da escala “Saúde”, são sempre os alunos cujos pais têm uma profissão que se enquadra no Nível 1 que apresentam valores médios mais elevados, ao passo que as menores médias se verificam para os alunos com pais cujas profissões se enquadram no Nível 3 (nas escalas “Discriminação Geral”  $M= 2.93$ ,  $DP = 1.84$ ; “Discriminação Sexual”  $M= 2.98$ ,  $DP = 1.60$ ; “Discriminação Étnica”  $M= 3.00$ ,  $DP = 1.65$ ; “Conflito de Papéis”  $M= 3.03$ ,  $DP = 1.32$ ; “Restrição de Oportunidades”  $M= 3.56$ ,  $DP = 1.69$ ; “Limitações na Formação”  $M= 3.49$ ,  $DP = 1.98$ ; e “Falta de Confiança”  $M= 3.30$ ,  $DP = 1.80$ ;) ou Nível 2 (nas escalas “Falta de Suporte”  $M= 3.04$ ,  $DP = 1.25$ ; “Indecisão”  $M= 3.34$ ,  $DP = 1.42$ ; e “Falta de Interesse”  $M= 3.53$ ,  $DP = 1.80$ ; ). Na escala “Saúde”, as médias mais elevadas verificam-se para os alunos cujos pais se inserem no Nível 2 ( $M= 3.51$ ;  $DP = 1.68$ ) e as menores para os que os pais se enquadram no Nível 3 ( $M= 3.25$ ;  $DP = 1.69$ ). No entanto nenhuma destas diferenças se verificou significativa (Anexo IV, Quadro 1.4).

### *Diferenças consoante o tipo de curso (RIASEC)*

Após a recodificação dos Cursos segundo o modelo RIASEC, verifica-se que os alunos pertencentes aos cursos de profissões tipo S têm médias superiores (ou seja, percecionam mais barreiras), aos alunos dos cursos tipo R em todas as escalas do IPBC, constatando-se diferenças significativas nas escalas “Restrição de Oportunidades” ( $t_{(99)} = -2.066$ ,  $p = .041$ ) e “Falta de Interesse” ( $t_{(99)} = -2.066$ ,  $p = .041$ ) (Anexo IV, Quadro 1.5).

## **3.2 Análise dos dados do ICEB**

### **3.2.1 Medidas de tendência central e dispersão do ICEB**

Perante a análise dos itens do ICEB (Anexo IV, Quadro 1.6), na amostra total, observa-se que os estudantes revelam, em média, valores superiores em itens relacionados com a autonomia na realização do seu trabalho (item 38 “Um dia, quero ser capaz de desenvolver o meu trabalho com autonomia”;  $M = 4.47$ ;  $DP = 0.83$ ) e com a importância atribuída ao estabelecimento de objetivos (item 8 “É importante estabelecer objetivos para nós próprio(a)s e trabalhar para os atingir”;  $M = 4.35$ ;  $DP = 0.87$ ) e valores menores (porém muito próximos do ponto médio da escala - 3) relativamente ao estabelecimento de expectativas profissionais elevadas (item 26 – invertido “Mais vale não ter expectativas profissionais muito elevadas para não nos desiludirmos por não podermos atingi-las”;  $M = 2.99$ ;  $DP = 1.29$ ).

Analisando as escalas (Quadro 6.), os dados revelam que, em média, estes alunos apresentam valores mais elevados na escala “Autonomia” ( $M = 4.21$ ;  $DP = 0.74$ ), seguindo-se a escala “Striving/Achievement” ( $M = 4.16$ ;  $DP = 0.71$ ) e valores mais baixos na escala de “Otimismo” ( $M = 3.49$ ;  $DP = 0.61$ ).

### **Quadro 6.**

*Medidas de tendência central e dispersão das escalas do ICEB (N=103)*

<i>Escalas</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>DPSk</i>	<i>Ku</i>	<i>DPKu</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Autonomia	4.21	0.74	-1.608	.238	2.971	.472	2	5
Striving/Achievement	4.16	0.71	-1.296	.238	1.661	.472	2	5
Aceitação de Desafios	4.06	0.62	-1.284	.238	3.540	.472	1	5
Flexibilidade	3.97	0.62	-1.702	.238	4.196	.472	1	5
Proatividade Iniciativa	3.94	0.56	-0.362	.238	-0.404	.472	3	5
Otimismo	3.49	0.61	-0.413	.238	0.321	.472	2	5

### 3.2.2 Diferenças entre os grupos

#### *Género*

Comparando os valores médios entre os grupos, verificou-se que as raparigas apresentam médias superiores aos rapazes em todas as escalas do ICEB, porém não se verificaram diferenças significativas ( $p > .05$ ) (Anexo IV, Quadro 1.7).

#### *Diferenças consoante o grupo étnico de pertença*

Ao compararmos as médias dos resultados nas escalas do ICEB entre os grupos étnicos, verificou-se que foram os alunos de “outras etnias” que apresentaram valores médios mais elevados na maioria das escalas (exceto na escala “Otimismo”; etnia europeia:  $M = 3.51$ ;  $DP = 0.55$ , outras etnias:  $M = 3.49$ ;  $DP = 0.69$ ), ainda que não se tenha verificado a sua significância estatística (Anexo IV, Quadro 1.8).

#### *Diferenças segundo o NE e o NP dos pais*

Analisando as diferenças entre os grupos, consoante o nível de escolaridade (NE) dos pais, verifica-se que os alunos cujos pais têm o ensino superior apresentam médias mais elevadas nas escalas “Striving/Achievement” ( $M = 4.26$ ;  $DP = 0.90$ ), “Aceitação de desafios” ( $M = 4.20$ ;  $DP = 0.71$ ), “Otimismo” ( $M = 3.63$ ;  $DP = 0.51$ ), “Proatividade/Iniciativa” ( $M = 4.08$ ;  $DP = 0.62$ ) e “Flexibilidade” ( $M = 4.03$ ;  $DP = 0.90$ ) e os alunos que os pais têm o ensino secundário médias mais baixas. No que diz respeito à escala “Autonomia” são os alunos cujos pais têm o ensino secundário ( $M = 4.27$ ;  $DP = 0.53$ ) que possuem médias mais elevadas e os que os pais têm o ensino superior ( $M = 4.15$ ;  $DP = 1.20$ ) mais baixas. Porém, nenhuma das diferenças mencionadas se verificou estatisticamente significativa (Anexo IV, Quadro 1.9).

Já no que se refere às diferenças consoante o nível profissional (NP) dos pais, verifica-se que são os alunos cujas profissões dos pais se inserem no Nível 3 que apresentam médias mais elevadas em todas as escalas e os alunos cujos pais têm profissões que se inserem no Nível 1 que apresentam as médias mais baixas, exceto na escala “Aceitação de desafios”. Também não se verificaram diferenças significativas entre os grupos (Anexo IV, Quadro 1.10).

***Diferenças consoante o tipo de curso (RIASEC)***

Analisando as diferenças consoante o tipo de curso, observa-se que os alunos dos cursos de profissões tipo S apresentam valores médios superiores em todas as escalas face aos alunos dos cursos tipo R, verificando-se diferenças significativas entre os grupos nos valores da mediana nas escalas “*Striving/Achievement*” ( $U = 820.500, p = .003$ ), “*Aceitação de desafios*” ( $U = 936.000, p = .028$ ), “*Proatividade/Iniciativa*” ( $U = 671.500, p = .001$ ), “*Autonomia*” ( $U = 917.000, p = .020$ ) e “*Flexibilidade*” ( $U = 829.500, p = .003$ ) (Quadro 7.)<sup>1</sup>.

**Quadro 7.**

*Diferenças nas escalas do ICEB, entre os cursos tipo R e tipo S (RIASEC) (N=101)*

	R*		S**		Testes de diferenças entre os grupos				
	M	DP	M	DP	<i>t</i> (99 g.l.)	<i>p</i>	Dif. de médias	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Escala ICEB</i>									
Striving/Achievement	3.96	0.79	4.41	0.50	.	.	.	820.500	.003
Aceitação de Desafios	3.92	0.74	4.25	0.36	.	.	.	936.000	.028
Otimismo	3.43	0.63	3.55	0.60	-.963	.34	-.119	.	.
Proatividade/Iniciativa	3.73	0.59	4.19	0.42	.	.	.	671.500	.001
Autonomia	4.01	0.88	4.45	0.39	.	.	.	917.000	.020
Flexibilidade	3.78	0.73	4.20	0.32	.	.	.	829.500	.003

**3.3 Relações entre barreiras de carreira percebidas e crenças facilitadoras de empregabilidade**

Estudando as relações entre barreiras de carreira percebidas e as crenças facilitadoras de empregabilidade, podemos verificar (Quadro 8.) uma relação negativa entre as crenças de otimismo (escala “*Otimismo*”) e as barreiras percebidas, constatando-se que, para estes alunos, quanto maior o nível de crenças otimistas, menor o grau de dificuldade que atribuem a barreiras de falta de suporte ( $r = -.21$ ), conflito de papéis ( $r = -.21$ ) e falta de confiança ( $r = -.20$ ).

**Quadro 8.**

*Coefficientes de correlação de Pearson entre as escalas do ICEB e do IPBC (N=103)*

	S/A	AD	Escalas ICEB		A	F
			O	P/I		
<i>Escalas IPBC</i>						
Discriminação Geral	-.05	-.01	-.13	-.04	-.02	.04
Discriminação Sexual	-.05	.04	-.09	-.05	-.05	.09
Discriminação Étnica	.07	.04	-.16	.03	.05	.13
Falta de Suporte	-.10	-.07	<b>-.21*</b>	-.08	-.12	-.03
Saúde	.01	.09	-.08	.10	-.02	.08
Conflito de Papéis	-.04	-.04	<b>-.21*</b>	-.05	-.05	.05
Restrição de Oportunidades	.05	.09	-.11	.13	.02	.09
Indecisão	.00	.05	-.14	.07	-.01	.08
Limitações na Formação	.04	.07	-.09	.09	.02	.09
Falta de Confiança	-.04	.01	<b>-.20*</b>	.00	-.03	.04
Falta de Interesse	.06	.03	-.07	.10	.04	.10

*Nota:* S/A= Striving/ Achievement; AD = Aceitação de Desafios; O = Otimismo; P/I = Proatividade/Iniciativa; A= Autonomia; F= Flexibilidade.

\* $p < .05$

Para procurar perceber se a relação entre barreiras de carreira e crenças facilitadoras variava consoante o nível de dificuldade atribuído a determinadas barreiras, foram formados dois grupos para cada barreira em específico, consoante o nível de dificuldade atribuído à mesma fosse de pouco a moderado (valores médios  $\geq 2$  e  $\leq 4$ ) ou de muito a completa (valores médios  $> 4$ ). No total resultaram 22 grupos diferentes, sendo que para cada um foi novamente calculado o coeficiente de correlação de *Pearson* entre a barreira específica e as crenças facilitadoras de empregabilidade. Conforme podemos observar no Quadro 9., para os estudantes que atribuíram pouca dificuldade ou dificuldade moderada (valores médios  $\geq 2$  e  $\leq 4$ ) a cada barreira de carreira específica, os resultados demonstraram a existência de relações negativas entre as barreiras de Discriminação Sexual e as crenças de Otimismo, as barreiras de Discriminação Étnica e as crenças de Autonomia, as barreiras de Restrição de Oportunidades e de Limitações na Formação e as crenças de Aceitação de Desafios e entre as barreiras de Indecisão e as crenças de *Striving/Achievement* e de Autonomia. Verificou-se ainda uma relação positiva entre as barreiras percebidas de Saúde e as crenças de Otimismo. Já para o grupo de estudantes que atribuíram muita dificuldade ou dificuldade completa (valores médios  $> 4$ ) a essas mesmas barreiras, verificou-se uma relação positiva entre as barreiras de Limitações na Formação e as crenças de Aceitação

## CRENÇAS DE CARREIRA EM ESTUDANTES DE CURSOS PROFISSIONAIS

de Desafios e Flexibilidade e entre as barreiras de Falta de Interesse e as crenças de Aceitação de Desafios, Proatividade/Iniciativa e Flexibilidade.

### Quadro 9.

*Coefficientes de correlação de Pearson entre as escalas do ICEB e do IPBC, por grupos distintos pelo grau de dificuldade atribuído a barreiras de carreira específicas*

	n	Grupo Dificuldade >=2 & <=4						n	Grupo Dificuldade > 4					
		Escalas ICEB							Escalas ICEB					
		S/A	AD	O	P/I	A	F		S/A	AD	O	P/I	A	F
<i>Escalas</i>														
<i>IPBC</i>														
DG	33	-.24	-.19	.25	-.21	-.01	-.13	42	.03	-.18	.05	-.16	-.05	-.09
DS	34	-.06	.04	-.42*	.10	-.04	.11	42	-.11	.09	-.05	-.11	-.15	.01
DE	39	-.08	-.19	-.15	-.09	-.37*	-.22	40	.09	.03	.00	-.10	-.02	-.08
FS	49	-.06	.00	.03	-.06	-.01	-.01	28	.11	-.13	.13	-.09	.08	-.19
S	34	.11	.03	.40*	.21	.00	-.05	44	.14	.25	.06	.16	.19	.12
CP	45	-.06	-.11	-.01	.06	-.13	.13	39	.20	.02	.11	.20	.14	.06
RO	40	-.21	-.41**	-.10	-.09	-.28	-.14	46	-.03	.14	.02	-.02	.02	.05
I	43	-.36*	-.28	-.13	-.20	-.31*	-.24	38	.12	.23	.14	.08	.18	.18
LF	36	-.05	-.34*	-.31	-.18	-.24	-.09	47	.22	.45**	-.01	.16	.25	.32*
FC	34	.04	-.04	.03	-.02	-.15	.08	43	.02	.28	-.02	.13	.14	.21
FI	31	.08	.03	-.13	.12	-.01	.07	46	.28	.38**	.24	.34*	.39**	.27

*Nota:* DG= Discriminação Geral; DS= Discriminação Sexual; DE= Discriminação Étnica; FS= Falta de Suporte; S= Saúde; CP= Conflito de Papéis; RO= Restrição de Oportunidades; I= Indecisão; LF= Limitações na Formação; FC= Falta de Confiança; FI= Falta de Interesse; S/A= Striving/ Achievement; AD = Aceitação de Desafios; O = Otimismo; P/I = Proatividade/Iniciativa; A= Autonomia; F= Flexibilidade.

\* $p < .05$  \*\*  $p < .01$



### Capítulo 4 – Discussão e Conclusão

Este estudo teve como principais objetivos a caracterização dos jovens do ensino secundário de cursos profissionais, face às barreiras de carreira percebidas e face às crenças facilitadoras de empregabilidade, no geral e em função das diferenças que definem os grupos (género, etnia, nível de escolaridade e nível profissional dos pais e tipo de curso/profissões para que se preparam), bem como conhecer a relação entre barreiras de carreira percebidas e crenças facilitadoras de empregabilidade. De seguida serão discutidos os dados relativos às barreiras percebidas, obtidos com o IPBC, seguindo-se os referentes às crenças facilitadoras, recolhidos através do ICEB e no final os relativos à relação entre estas duas variáveis. Ao longo da discussão serão enumeradas sugestões para estudos posteriores. A estes dados seguir-se-ão a conclusão, a identificação das limitações do presente estudo e das implicações para a teoria e para a intervenção em contexto educacional.

#### 4.1 Discussão

Na análise das barreiras de carreira percebidas pelos estudantes de cursos profissionais, os resultados deste estudo demonstraram que as barreiras mais referidas pelos estudantes se relacionam com o assédio sexual no trabalho, com a incompatibilidade do horário trabalho-estudos, com a falta de autoconfiança geral e com a precariedade dos contratos laborais. Dentre estas, a barreira “Não ter confiança em mim no geral” é a única que não se verificou ser saliente em estudos anteriores com estudantes do 9º e 12º ano de cursos científico-humanísticos, tecnológicos e profissionais (Cardoso, 2007/2008). Analisando os itens da escala “Falta de Confiança” verificamos que este é o único a que os estudantes atribuem uma pontuação média elevada (i.e., acima do ponto médio da escala), sendo também o único item generalista, isto é, onde não se faz nenhuma referência específica a tarefas de carreira. Neste sentido, os alunos atribuem maior importância ou um maior grau de dificuldade à falta de autoconfiança geral do que à falta de autoconfiança relacionada com a capacidade para realizar tarefas de trabalho, com a prossecução dos estudos, a interferência da sua maturidade na carreira, à (in) certeza face aos valores de carreira, a integração com colegas de trabalho e a adaptação a novas situações. Estes dados podem sugerir que estes alunos associaram esta “falta de autoconfiança geral” a outras dimensões, não considerando especificamente o contexto ou as tarefas de carreira para a sua avaliação. As limitações da presente amostra apenas nos permitem concluir que esta é uma barreira que caracteriza a mesma, sendo interessante que em estudos posteriores, com

uma amostra de estudantes do ensino profissional mais diversificada, se verifique este resultado.

Já no que se refere às barreiras relacionadas com a incompatibilidade de horário trabalho-estudos e com a precariedade dos contratos laborais, tal como foi referido acima, estas também foram salientes em estudos anteriores com estudantes desta faixa etária (Cardoso, 2007/2008), podendo estes resultados sugerir que estas são preocupações que afetam os estudantes nesta fase, independentemente do seu percurso educativo. Porém, seria interessante que, em estudos posteriores, se comparasse a perceção destas barreiras nos diferentes percursos educativos. Nomeadamente, no que se refere à incompatibilidade de horário trabalho-estudos, podemos colocar a hipótese de que estudantes que estão neste momento a frequentar uma formação que lhes dará acesso direto ao mercado de trabalho e pretendem continuar os estudos, se visualizem mais no papel de trabalhador-estudante e logo encarem a incompatibilidade de horário trabalho-estudos como uma barreira mais saliente do que estudantes de cursos científico-humanísticos. Por outro lado, alguns destes estudantes poderão estar já inseridos no mercado de trabalho (a média de idades é de 17 anos, estando por isso em idade legal para exercer atividade profissional), podendo percecionar atualmente dificuldades face à conciliação do trabalho e dos estudos. Uma outra sugestão para estudos posteriores seria a comparação entre os grupos de estudantes (a tempo integral) e trabalhadores-estudantes. No que diz respeito à barreira relativa à precariedade dos contratos laborais, esta pode surgir como reflexo da conjuntura económica do país e das mudanças no mercado de trabalho, que levaram ao aumento da instabilidade e da incerteza dos vínculos contratuais, sendo percebidas pelos jovens, independentemente do seu percurso educativo (i.e., curso profissional ou curso científico-humanístico). Do mesmo modo, verificou-se que os resultados médios superiores nas escalas “Limitações na formação” e “Restrição de oportunidades” também vão ao encontro dos resultados obtidos com outros estudos, realizados com estudantes do ensino profissional do 12º ano (Correia, 2011) de cursos científico-humanísticos (Cardoso, 2009; Cardoso & Ferreira-Marques, 2001) (estes resultados não foram referidos pelos autores, mas os seus dados são visíveis na demonstração dos resultados). Entender que as limitações na formação e a restrição de oportunidades são um obstáculo face à progressão da carreira revela que estes estudantes têm perspetivas realistas face ao mundo do trabalho em Portugal, pois cada vez mais se verifica a exigência de mais qualificações pelas entidades empregadoras (Parente, Neto, Ramos, Cruz & Marcos,

2014), bem como uma discrepância entre as competências/qualificações da mão-de-obra e a oferta de emprego (Batista, 2015), o que se reflete também no aumento da emigração de jovens com diferentes níveis de escolaridade e percursos educativos (Pires et al., 2015).

De salientar ainda que, nos estudos anteriores aqui referidos, a barreira “Ser alvo de assédio sexual no trabalho” é considerada um importante obstáculo na carreira; porém neste estudo esta é a mais saliente. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de a amostra ser maioritariamente feminina.

Este estudo demonstrou ainda diferenças na perceção de barreiras de carreira entre os géneros, sendo estas sempre favoráveis às raparigas, nomeadamente no que refere à discriminação sexual. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores, com estudantes do ensino básico (9º ano) (Cardoso, 2007/2008; Cardoso & Ferreira Marques, 2008), secundário (Cardoso, 2007/2008; McWhirter, 1997) e universitários (Luzzo, & McWhirter, 2001), demonstrando que o género é um fator diferenciador generalista nos percursos de carreira. Por outro lado, o facto de se encontrarem diferenças significativas em todas as escalas não corrobora estudos anteriores, demonstrando que, nesta amostra, o género interfere mais no número de barreiras percebidas do que no tipo. Estes resultados podem sugerir que em percursos educativos mais práticos as raparigas percecionam mais barreiras de carreira do que os rapazes, do que em percursos educativos mais teóricos. Seria interessante uma comparação posterior entre alunos do ensino científico-humanístico e alunos do ensino profissional.

Comparando os resultados entre os grupos étnicos de pertença, contrariamente a estudos anteriores (Cardoso & Ferreira Marques, 2008; Luzzo & McWhirter, 2001; McWhirter, 1997) não se verificaram diferenças significativas entre os grupos. Porém, há que referir algumas diferenças metodológicas entre o presente estudo e os anteriores: no presente estudo, os dados relativos à etnia foram recolhidos sendo pedido aos alunos para selecionarem aquela com a qual mais se identificavam, não sendo em nenhum momento considerada a cor da pele (em estudos anteriores realizados em Portugal, faz-se a distinção entre Euro-Portugueses-Brancos e Afro-Portugueses- Pretos; Cardoso & Ferreira Marques, 2008); para além de que as comparações foram feitas entre dois grupos étnicos (europeus e africanos) e neste estudo, as várias etnias foram agrupadas. Já o estudo realizado por Luzzo e Mcwhirter (2001) demonstrou um procedimento semelhante, dividindo as etnias por grupos maioritários e minoritários. Os resultados demonstraram que estudantes de grupos étnicos minoritários percebiam

mais barreiras de carreira e educacionais do que os de grupos majoritários. De facto verificou-se, no presente estudo, uma tendência para os alunos de etnias minoritárias referirem mais barreiras de carreira; porém não se diferenciaram significativamente dos do grupo de etnia europeia. Neste sentido, devemos concluir que, nesta amostra de estudantes de cursos profissionais, a etnia não é um fator discriminante face às barreiras de carreira.

Este estudo demonstrou ainda que os alunos cujos pais têm níveis de escolaridade mais baixos percecionam mais barreiras de carreira relacionadas com a discriminação geral, discriminação étnica e o conflito de papéis do que alunos cujos pais têm o ensino superior. Por outro lado, e no que se refere às barreiras percebidas consoante o nível profissional dos pais, verificou-se uma tendência para que os alunos cujos pais têm um nível profissional mais baixo, considerarem mais barreiras; porém estas diferenças não foram significativas. Em conjunto com os resultados referidos anteriormente, estes dados demonstram que, para esta amostra, o nível de escolaridade dos pais é um fator mais discriminante na perceção de barreiras por estes adolescentes do que o nível profissional. Ainda que sejam intrinsecamente ligadas, isto é, níveis de escolaridade mais baixos aumentarão a probabilidade de obter profissões de nível mais baixo, o nível de escolaridade dos pais aqui parece ter uma maior influência. Se considerarmos que as barreiras percebidas emergem de experiências de aprendizagem diretas ou vicariantes, estes resultados podem indicar que estes alunos vivenciaram experiências familiares onde o nível de escolaridade está mais associado a formas de discriminação do que o nível profissional. Não obstante, considerando que pessoas com níveis de escolaridade mais baixos têm habitualmente empregos com condições de horário laboral menos favoráveis (i.e., com menores salários, poderão ter de trabalhar mais horas para fazer face às despesas básicas), tal poderá dificultar a integração dos vários papéis de vida e neste sentido, estes alunos poderão ter vivenciado e aprendido através desta experiência familiar.

Os resultados demonstraram ainda que os alunos que frequentam cursos com os quais irão obter profissões do tipo S percecionam mais barreiras de restrição de oportunidades e falta de interesse do que os do tipo R. No que se refere à barreira de restrição de oportunidades, estes resultados podem refletir uma perceção para a existência de mais oportunidades de emprego e progressão nas áreas do tipo R (e.g., Técnico/a de Restauração: cozinha-pastelaria; Técnico/a de Energias Renováveis) do que nas de tipo S (e.g., Técnico/a de organização de eventos). No que se refere à falta

de interesse, a dificuldade atribuída a esta barreira pode indicar que os alunos destes cursos optaram pelos mesmos, efetuando uma baixa exploração face aos seus interesses e face às opções educacionais congruentes com os mesmos, bem como um baixo planeamento face ao seu futuro de carreira. Estudos anteriores têm demonstrado que o baixo planeamento e exploração de carreira (Cardoso & Ferreira Marques, 2000/2001), bem como a indefinição de objetivos (Cardoso, 2007/2008) está relacionada com a perceção de barreiras de carreira de falta de interesse.

Relativamente às crenças facilitadoras, verificou-se um padrão semelhante em todos os alunos independentemente do género, etnia, nível de escolaridade ou nível profissional dos pais. Assim, constatou-se que independentemente destes fatores, estes alunos apresentam maior grau de acordo com as crenças relacionadas com a autonomia de carreira e com o estabelecimento e a realização de objetivos. Por outro lado demonstram ter menos otimismo face ao futuro formativo e profissional.

Ainda assim, verificou-se uma tendência para as raparigas apresentarem maior grau de acordo com mais crenças facilitadoras de empregabilidade do que os rapazes e para os grupos de outras etnias também terem resultados superiores aos grupos de etnia europeia, porém não foram estatisticamente significativas. Não obstante, verificou-se também uma tendência para os alunos cujos pais têm níveis de escolaridade e profissionais mais elevados apresentarem graus de acordo superiores do que aqueles com níveis mais baixos, ainda que também não se tenha verificado a sua significância estatística. Tendo em consideração a especificidade da presente amostra seria interessante verificar a influência destas variáveis nas crenças facilitadoras de empregabilidade em estudos posteriores.

Já no que se refere ao tipo de curso ou profissões para que se prepararam verificou-se que os alunos que se preparam para profissões do tipo S apresentaram maior grau de acordo com crenças facilitadoras de empregabilidade, face aos alunos do grupo tipo R. Uma explicação destes resultados poderá estar relacionada com as componentes modulares técnicas que diferenciam os cursos, deixando-se esta sugestão para estudos posteriores.

No que se refere à relação entre barreiras de carreira percebidas e crenças facilitadoras, este estudo demonstrou que, para estes alunos, quanto maior o nível de crenças otimistas, menor o grau de dificuldade que atribuem a barreiras de falta de suporte, conflito de papéis e falta de confiança. Num estudo anterior (Lee, Lee & Yu, 2008) que procurou conhecer a relação entre o otimismo como uma variável

disposicional (isto é, uma expectativa positiva generalizada acerca dos eventos que irão ocorrer no futuro; Scheier, Carver, & Bridges, 1994) e as barreiras de carreira percebidas, verificou-se que as pessoas que percebiam mais barreiras de carreira apresentavam simultaneamente menores níveis de otimismo. Recorrendo à teoria sociocognitiva da carreira (Lent et al., 1994) e concebendo o otimismo de carreira como uma expectativa de resultado positiva generalista face às tarefas de carreira, podemos perceber a sua relação inversa com as barreiras de carreira percebidas. Nesta amostra em particular, as crenças otimistas irão contribuir para que estes alunos percebam menos barreiras relacionadas com a falta de suporte, a falta de confiança e o conflito de papéis, sendo interessante que em estudos posteriores se verifique esta relação com outras amostras.

Pudemos compreender ainda que a relação entre as barreiras percebidas e as crenças facilitadoras não é linear. Ao dividirmos o grupo de alunos consoante o nível de dificuldade atribuído às barreiras percebidas, verificou-se a existência de relações específicas entre barreiras percebidas e crenças facilitadoras. Para uma melhor compreensão destes resultados, serão discutidos primeiramente os dados relativos aos alunos que atribuem pouca dificuldade ou dificuldade moderada às barreiras de carreira, seguindo-se a análise dos grupos que atribuem muita dificuldade ou dificuldade completa e das diferenças da direção das relações encontradas entre barreiras e crenças facilitadoras para estes grupos.

Para o grupo que apresenta uma menor perceção de barreiras relacionadas com a discriminação sexual, verificou-se uma relação negativa entre esta perceção e as crenças facilitadoras de otimismo. Estes resultados vão ao encontro de um estudo que demonstrou que mulheres com um maior nível de otimismo disposicional encaravam o confronto com o sexismo (referido pelas mesmas como os estereótipos e preconceitos relacionados com determinados papéis de vida considerados mais ou menos adequados para as mulheres/homens, e.g., trabalhos, formação, desportos, tarefas domésticas) como algo benéfico, bem como se sentiam mais capazes para lidar com o mesmo, contrariamente aquelas que com um menor nível de otimismo disposicional, encaravam este confronto como sendo mais ameaçador (Kaiser & Miller, 2004). Neste sentido, podemos supor que a relação negativa entre a concordância com as crenças otimistas e as barreiras de discriminação sexual pode ser explicada pelo facto destas crenças estarem relacionadas com uma avaliação mais positiva do confronto com estas mesmas barreiras e uma maior perceção de capacidade (*coping efficacy*) para lidar com as

mesmas, levando à atribuição de um menor nível de dificuldade. De referir que o estudo acima indicado foi realizado com uma amostra exclusivamente feminina. Estudos posteriores poderão verificar esta relação, comparando a mesma entre o sexo feminino e masculino.

Para o grupo que apresenta uma menor perceção de barreiras relacionadas com a discriminação étnica, verificou-se uma relação negativa entre a perceção destas barreiras e as crenças facilitadoras de autonomia. Os itens da escala relativa às barreiras de discriminação étnica fazem referência a discriminação racial e étnica na procura de emprego, em promoções na carreira, nas diferenças remuneratórias e à atitude negativa de superiores face à raça do indivíduo em questão. Podemos supor que esta sua concordância com as crenças de autonomia pode refletir a intenção ou a possibilidade de terem algum poder ou exercerem algum controlo sobre o seu percurso de carreira, através da criação do próprio emprego ou da obtenção de um cargo de chefia (Lammers, Stoker, Rink & Galinsky, 2016). Neste sentido e considerando que a concordância com estas crenças reflete essa possibilidade, a dificuldade atribuída às barreiras acima referidas será reduzida pois o seu percurso de carreira estará mais dependente do próprio do que da influência social, de outros (Lammers et al., 2016).

Os resultados demonstraram-nos ainda uma relação negativa entre a perceção de barreiras relacionadas com as limitações na formação e a restrição de oportunidades e as crenças facilitadoras relacionadas com a aceitação de desafios para os alunos que atribuíam pouca ou dificuldade moderada a estas barreiras. Tal como referido acima, se a perceção dos alunos face às barreiras de carreira relacionadas com as limitações na formação e a restrição de oportunidades reflete a realidade do mercado de trabalho em Portugal, a aceitação de desafios, refletida, por exemplo, na crença “ Mesmo que um trabalho seja temporário ou incerto, vale a pena aceitá-lo porque é uma oportunidade de ter novas experiências”, pode traduzir-se numa estratégia para lidar e contornar o impacto dessas barreiras percebidas, evitando que as mesmas sejam entendidas como insuperáveis e paralelamente fazendo com que estes alunos se sintam mais capazes de lidar com estes obstáculos na prossecução dos seus objetivos.

Pudemos também observar uma relação negativa entre as barreiras percebidas relacionadas com a indecisão e as crenças de “*Striving/Achievement*” e de “Autonomia”. As crenças facilitadoras incluídas na escala “*Striving/Achievement*” estão relacionadas com a importância de estabelecer objetivos e do esforço e perseverança para se atingir o que se planeou. Neste sentido, podemos compreender a

relação negativa entre estas e a indecisão de carreira, supondo que os alunos com objetivos mais definidos estarão menos indecisos face ao seu futuro vocacional (Cardoso, 2007/2008). Terão provavelmente planeado mais o seu futuro e realizado uma maior exploração de carreira (Cardoso & Ferreira Marques, 2000/2001) e o estabelecimento de objetivos bem como a atribuição da importância ao esforço para atingir os mesmos ajudaram estes alunos a sentir mais capacidade para tomar uma decisão (autoeficácia para a tomada de decisão) (Bandura, 1991; Betz & Luzzo, 1996). No que se refere à relação entre as barreiras de indecisão e as crenças de autonomia de carreira, podemos supor que a explicação para estes resultados vai ao encontro da literatura que aplica a Teoria da Autodeterminação (e.g., (Ryan & Deci, 2000) ao contexto de carreira (Guay, 2005; Guay, Ratelle, Senécal, Larose & Deschênes, 2006; Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003). Esta linha teórica foca-se essencialmente na relação entre a autonomia e as crenças de capacidade para a tomada de decisão na carreira, demonstrando que indivíduos que vivem em ambientes com um maior controlo parental sentem-se menos capazes de tomar decisões de forma autónoma, percebendo-se como mais indecisos face à sua carreira, como que dependendo de diretrizes externas (Guay, 2005). Analisando a escala de Autonomia do ICEB, verificamos que os itens fazem referência à importância e à capacidade para assumir responsabilidades e de ser autónomo em várias dimensões da vida, nomeadamente no trabalho. Podemos então supor que aqueles alunos que experimentam mais níveis de autonomia se sentem mais capazes de tomar decisões (i.e., percebem um menor nível de indecisão) e atribuem uma maior concordância com as crenças de autonomia. Não obstante, aqueles alunos que se sentem mais capazes para a tomada de decisão na carreira, serão aqueles com crenças de *coping efficacy* mais elevadas para lidar com a indecisão. Neste sentido, as crenças de “*Striving/Achievement*” e de Autonomia, podem representar um reflexo das atitudes e comportamentos adotados pelos alunos atualmente, ou anteriormente, que atuam aumentando a sua perceção de capacidade para a tomada de decisão na carreira e paralelamente diminuem o impacto da indecisão percebida pelos mesmos.

Por último, estes resultados demonstraram ainda a existência de uma relação positiva entre as barreiras percebidas de saúde e as crenças otimistas. Estes resultados são incongruentes com os de um estudo acima mencionado que relacionou o otimismo disposicional com as barreiras de carreira (Lee et al., 2008). Uma possível explicação para estes resultados poderá ser a perceção que estes alunos poderão ter perante um



problema de saúde ou uma incapacidade física, própria ou de familiares, como sendo estável e incontrollável. Neste sentido, a concordância simultânea com as crenças otimistas pode refletir uma estratégia de *coping* mais focadas na regulação das emoções negativas associadas à mesma (Lazarus & Folkman, 1984; London, 1997, 2014), não tendo por isso um impacto nas crenças de *coping efficacy* e logo não se verifica a redução da dificuldade atribuída às mesmas. Novamente, a especificidade da amostra conduz a sugestões para a verificação desta relação em estudos posteriores.

No que refere às relações encontradas para o grupo que atribui maior dificuldade, podemos constatar que ou não há relação ou que as relações existentes são positivas. Neste sentido, para aqueles alunos que atribuem maior dificuldade às barreiras de limitações na formação verifica-se a existência de uma relação positiva entre a perceção dessas mesmas barreiras e a concordância com as crenças facilitadoras de aceitação de desafios e flexibilidade. Do mesmo modo, para os alunos que atribuem maior dificuldade às barreiras relacionadas com a falta de interesse, verifica-se também uma relação positiva entre estas e a concordância e as crenças facilitadoras de aceitação de desafios, proatividade/iniciativa e autonomia. Devemos considerar que estes alunos estão no décimo ano, o que indica que se depararam recentemente com uma tarefa de escolha de carreira e no seu caso, tiveram de realizar uma escolha muito específica relacionada com uma profissão que pretendem seguir. Neste sentido, podemos supor que o facto de estes alunos atribuírem um maior grau de dificuldade às barreiras relacionadas com as limitações na formação (e.g., “Não ter os estudos/formação necessários para a profissão que desejo”), bem como com a falta de interesse (e.g., “Não gostar dos estudos que frequento”) pode estar relacionado com a realização de uma escolha incongruente com os seus interesses. Assim, poderão perceber mais barreiras relacionadas com as limitações na formação, pois a opção formativa que efetuaram não os aproxima (ou não é percebida dessa forma) da profissão que desejam ou gostariam. Neste sentido e nomeadamente no que refere às barreiras percebidas de limitações na formação, a concordância com as crenças de aceitação de desafios e flexibilidade pode refletir a intenção de uma mudança de curso ou percurso formativo ou ainda a intensão de explorar outras alternativas. O mesmo pode ser referido face à relação entre a perceção de barreiras de falta de interesse e a concordância com as crenças de aceitação de desafios. Não obstante, esta última relação também pode ser o reflexo da indefinição de objetivos (Cardoso, 2007/2008) face à carreira, resultado de pouca exploração e planeamento vocacional (Cardoso & Ferreira Marques,

2000/2001). Assim, a concordância com as crenças de aceitação de desafios e flexibilidade pode representar a necessidade de uma maior exploração vocacional, representando a abertura para experimentar diferentes ocupações, alternativas, exacerbada pela percepção da realização de uma escolha pouco satisfatória. No que refere à relação que se verificou entre as barreiras de falta de interesse e as crenças de proatividade/iniciativa e de autonomia, estes dados levam-nos novamente à Teoria da Autodeterminação de Ryan & Deci (2000) aplicada ao contexto de carreira (Guay, 2005; Guay et al., 2003, 2006; Strauss & Parker, 2014). A concordância com estas crenças facilitadoras pode então representar uma necessidade de tomar a iniciativa face ao seu percurso de carreira e ter mais autonomia na gestão do mesmo. De facto estes alunos atribuem um grau elevado de dificuldade às barreiras de falta de interesse, o que pode indicar que efetuaram uma escolha com pouca autonomia (Ryan & Deci, 2000), pressionados pelos outros significativos ou por considerarem que não teriam outra alternativa. Neste sentido, perante a falta de interesse que parecem demonstrar face ao percurso escolhido, a concordância com as crenças facilitadoras pode revelar uma necessidade de mudança para uma escolha mais congruente com a sua identidade e intrinsecamente motivadora (Ryan & Deci, 2000).

Podemos assim supor, porque é que a concordância com as crenças de aceitação de desafios se correlaciona de forma negativa para o grupo que atribui menor dificuldade às barreiras de limitações na formação e de forma positiva para o grupo que lhes atribui maior dificuldade. É que para o primeiro, a concordância com estas crenças pode representar uma estratégia direcionada para a prossecução dos seus objetivos, que atua aumentando a percepção de *coping efficacy* face a essas mesmas barreiras, enquanto para o segundo esta mesma concordância pode representar a intenção de uma mudança de percurso e/ou uma necessidade de uma maior exploração e experimentação para uma melhor definição de objetivos de carreira. Seria interessante que em estudos posteriores com estudantes do ensino profissional se verificassem quais as motivações destes alunos para escolher esta opção formativa. Pretenderão formar-se para uma profissão e inserir-se de imediato no mercado de trabalho, ou optaram por esta via para concluir o ensino secundário e prosseguir os estudos posteriormente? Quão congruente é o percurso atual com os seus objetivos de carreira? Quão satisfeitos estão com a escolha que realizaram?

Em suma, as relações aqui discutidas carecem de futura investigação para um melhor esclarecimento da relação entre as barreiras de carreira e as crenças

facilitadoras; no entanto os dados sugerem a complexidade da mesma, pois a concordância com determinadas crenças facilitadoras pode ser o reflexo de uma atitude, de uma intenção, de uma estratégia de *coping*, de um comportamento, ou ainda de um traço disposicional. Para além de que podemos supor que a sua relação com as barreiras de carreira percebidas irá ser moderada pela perceção das crenças de *coping efficacy* e irá variar consoante os objetivos ou o grau de definição dos mesmos dos indivíduos.

### 4.2 Conclusão

No presente estudo propôs-se a caracterização de estudantes de cursos profissionais face às barreiras de carreira percebidas e às crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos de empregabilidade, bem como explorar a relação entre estas duas variáveis da literatura de carreira. Os resultados demonstraram que estes alunos perspetivam os obstáculos ao seu futuro formativo e profissional de forma semelhante a outros alunos de outros percursos educativos, no que se refere a barreiras que parecem estar mais relacionadas com a realidade social e económica atual. Por outro lado, verificou-se que a falta de confiança pode ser uma ameaça à progressão destes jovens em particular. No que se refere às diferenças consoante características pessoais e culturais, pudemos observar que o género é um fator bastante discriminante no que se refere à perceção de barreiras de carreira de estudantes de cursos profissionais, sobrepondo-se à etnia que, nesta amostra, não contribui para a diferenciação entre os grupos. Outro fator que se revelou saliente foi o nível de escolaridade dos pais, demonstrando que os alunos com pais com níveis de escolaridade mais baixos apresentavam uma maior perceção de barreiras de carreira do que aqueles com níveis de escolaridade mais elevados, ao contrário do nível profissional que parece não ter nenhuma contribuição diferenciadora na perceção destes jovens face aos obstáculos que irão encontrar no seu futuro formativo e profissional. Por último, verificou-se que alunos que se estão a formar para profissões do tipo (S)ocial percebem mais barreiras de carreira do que aqueles que se preparam para profissões do tipo (R)ealista, podendo estas ser indicadoras da perceção face à oferta de oportunidades de formação, emprego e progressão de carreira na sua área ou do grau de planeamento, exploração e definição de objetivos de carreira.

Relativamente às crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos de empregabilidade, estes alunos demonstraram crenças elevadas de autonomia e de estabelecimento e realização de objetivos e crenças mais baixas de otimismo, não se

verificando a contribuição de fatores pessoais, sociais e culturais (género, nível de escolaridade e profissional dos pais e etnia) para a diferenciação das mesmas. Por outro lado, o tipo de profissões para que se preparam demonstrou que aqueles alunos que se estão a formar para profissões do tipo (S)ocial apresentam mais crenças facilitadoras de atitudes e comportamentos de empregabilidade do que aqueles que se preparam para profissões tipo (R)ealista.

Por último, verificou-se uma relação entre as crenças otimistas e as barreiras de carreira percebidas, demonstrando que, para estes alunos, quanto mais crenças otimistas, menor a perceção de barreiras relacionadas com a falta de suporte, conflito de papéis e falta de confiança, podendo esta relação ser entendida à luz da teoria Sociocognitiva da Carreira, ao concebermos o otimismo como uma expectativa de resultado positiva e generalizada face ao futuro de carreira. Não obstante, ao dividirmos os grupos consoante o nível de dificuldade atribuído às barreiras percebidas, pudemos observar a existência de relações entre determinadas barreiras e determinadas crenças facilitadoras. Sumariamente, para o grupo que atribui menor dificuldade a determinadas barreiras, verificámos que a maioria das relações existentes entre estas e as crenças facilitadoras são negativas, enquanto para o grupo que atribui maior dificuldade as únicas relações encontradas são positivas. Supomos que as crenças facilitadoras podem contribuir para uma menor perceção de barreiras percebidas, impedindo que as mesmas sejam percebidas como insuperáveis; estas podem ser o reflexo de atitudes, comportamentos, intenções, ou estados afetivos e traços disposicionais que, de algum modo, contribuem ou estão relacionados com o aumento das crenças de *coping efficacy* face a essas mesmas barreiras. Supomos ainda que esta relação ocorre quando os alunos têm objetivos bem definidos e o seu percurso ou a escolha efetuada está direcionada para os mesmos. Por outro lado, para os alunos que atribuem um nível elevado de dificuldade às barreiras de limitações na formação e falta de interesse a sua relação positiva com as crenças facilitadoras pode refletir a necessidade de uma maior exploração, uma maior definição de objetivos, bem como uma maior autonomia na realização de uma escolha que vá ao encontro da sua identidade, intrinsecamente mais motivadora.

### 4.3 Limitações

A amostra do presente estudo constitui-se como a maior limitação, pois a sua exclusividade e tamanho não permite a generalização dos resultados obtidos a outros estudantes do ensino profissional. Outra limitação prende-se com o número reduzido de

estudantes de outras etnias, que levou à análise de um grupo de várias etnias em conjunto. Tal pode ter contribuído para os resultados obtidos, bem como não nos permitiu verificar diferenças entre diferentes etnias.

### **4.4 Implicações para a teoria e prática**

Em termos teóricos, este estudo contribuiu para a compreensão da relação entre variáveis pessoais e sociais e a perceção de barreiras de carreira em estudantes do ensino profissional. e contribuiu para alargar o conhecimento e estimular a exploração do mesmo face à relação entre as barreiras de carreira percebidas e as crenças facilitadoras de empregabilidade, bem como do possível impacto moderador e mediador das crenças de *coping efficacy*.

No que se refere à intervenção, o investimento no fomento de crenças otimistas nestes alunos face ao seu futuro formativo e profissional poderá ser uma estratégia a adotar tendo em conta a sua relação aqui demonstrada com as barreiras de carreira. Este estudo demonstrou ainda que as limitações na formação e a restrição de oportunidades também são preocupações presentes nestes jovens, podendo representar a perceção que têm da discrepância entre as qualificações da mão-de-obra e a oferta de emprego em Portugal. Não obstante, verificou-se que, para estas mesmas barreiras, as crenças de aceitação de desafios podem atuar na amenização do impacto das mesmas. Estes resultados podem sugerir a criação de medidas no contexto escolar que se foquem no incentivo à participação em atividades não curriculares, bem como no reconhecimento formal e valorização das competências adquiridas através das mesmas. Deste modo, perspetiva-se que alunos que estão inseridos em cursos tão específicos possam perceber que, para além das competências adquiridas no seu curso, a participação e envolvimento em outras atividades, levam à aprendizagem de outras competências que, sendo reconhecidas e valorizadas, podem contribuir para aumentar a probabilidade de inserção no mercado de trabalho. Já a relação encontrada entre as barreiras percebidas de indecisão e as crenças facilitadoras de “*Striving/Achievement*” e “Autonomia”, demonstra novamente a importância da exploração e planeamento de carreira, bem como de ambientes promotores de autonomia para que estes alunos possam sentir-se mais competentes e capazes de realizar as suas opções de carreira. Este estudo fornece dados que sugerem a relevância das intervenções de educação para a carreira nas escolas e fazem-nos refletir acerca da importância de uma exploração planeada e do estabelecimento de objetivos de carreira. A opção por um curso profissional pode ser uma alternativa para terminar o ensino secundário; neste sentido é importante que as

intervenções de âmbito vocacional com alunos de cursos profissionais tenham em consideração se estes alunos optaram por estes cursos por terem interesse em formar-se para uma determinada profissão e inserirem-se de imediato no mercado de trabalho ou se por considerarem uma alternativa para a conclusão do ensino secundário. Em função disso, poder-se-ão, implementar estratégias que permitam responder a estes grupos de alunos. De salientar ainda que as raparigas poderão ser um alvo de intervenção prioritária no que se refere aos estudantes de cursos profissionais e que a promoção de crenças otimistas poderá ter um impacto na perceção de capacidade para lidar com a discriminação sexual, bem como que as intervenções com alunos destes cursos devem ter um especial enfoque no aumento da confiança percebida face a eles próprios, no geral.

Por último e no que se refere às intervenções de âmbito vocacional em geral este estudo sugere a importância no investimento em intervenções que se foquem na promoção de estratégias que ajudem os alunos a superar os obstáculos com que se deparam ou irão deparar ao longo da sua carreira. O desenvolvimento ou aprendizagem destas estratégias poderá contribuir para o aumento das crenças de eficácia para lidar com os possíveis obstáculos que os jovens irão encontrar ao longo da sua carreira e evitar que os mesmos sejam percebidos como insuperáveis.

### Referências

- Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional. *Ensino profissional- Projetar o futuro*. Acedido a 6 de agosto de 2016. Disponível em <http://www.angep.gov.pt/default.aspx>
- Ali, S. R., & Menke, K. A. (2014). Rural Latino youth career development: An application of social cognitive career theory. *The Career Development Quarterly*, 62, 175-186.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Barros, A. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 165-175.
- Barros, A. (2013). Career and Employment Beliefs Inventory: a study of psychometric properties of a new inventory. Paper presented in *Larios International Conference of Life Designing and Career Counseling: Building Hope and Resilience*, Padova, Italy.
- Batista, P. (2015). *Hays global skills index 2015: Portugal*. Consultado em 7 set. 2016. Disponível em <http://www.hays-index.com/countries/portugal/>
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413-428.
- Cardoso, P. (2006). *Percepção de barreiras da carreira em alunos do 9º e 12º anos de escolaridade: uma abordagem desenvolvimentista* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Departamento de Psicologia, Universidade de Évora.
- Cardoso, P. (2007/2008). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 141-161.
- Cardoso, P. (2009). *Inventário de percepção de barreiras da carreira*. Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.
- Cardoso, P., & Ferreira Marques, J. (2000/2001). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes e sua relação com as atitudes de planeamento e exploração de carreira. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 67-80.

- Cardoso, P., & Ferreira Marques, J. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 49-61.
- Cochran, A., Hauschild, T., Elder, W. B., Neumayer, L. A., Brasel, K. J., & Crandall, M. L. (2013). Perceived gender-based barriers to careers in academic surgery. *The American Journal of Surgery*, 206, 263-268.
- Correia, F. (2011). *Auto-eficácia na transição para o trabalho e percepção de barreiras em alunos do 12.º ano de cursos profissionais* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Decreto n.º 139/2012, de 5 julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I série, No 129 (2012). Acedido a 6 de agosto de 2016. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf)
- Deemer, E. D., Thoman, D. B., Chase, J. P., & Smith, J. L. (2014). Feeling the threat: Stereotype threat as a contextual barrier to women's science career choice intentions. *Journal of Career Development*, 41, 141-158.  
doi:10.1177/0894845313483003
- Direção Geral do Ensino Superior (2011). *Educação e formação 2020: Relatório nacional de progresso 2011*. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+2020/>
- Fugate, M. & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527. DOI: 10.1348/096317907X241579
- Fugate, M. (2006). Employability in the new millennium. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development*. SAGE.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65, 14-38.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The career decision-making autonomy scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13, 77-97.



- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14, 235-251.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of counseling psychology*, 50, 165-177.
- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-28). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Kaiser, C. R., & Miller, C. T. (2004). A stress and coping perspective on confronting sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 168-178.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135-154. doi:10.1177/1069072708328861
- Krumboltz, J. D. (1994a). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto, California: Cpp Books
- Krumboltz, J. D. (1994b). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 424-428. doi:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00962.x
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling: Theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Krumboltz, J. D., & Chan, A. (2005). Professional issues in Vocational Psychology. In W.B. Walsh & M.L. Savickas (Eds), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research and Practice* (3rd edition, pp. 347-369). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from Learning Theory Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 312 – 325.

- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., & Cotter, E. W. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *The Career Development Quarterly*, 61, 15-26. doi: 10.1002/j.2161-0045.2013.00032. x
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M. & Jones, G.B. (1976) A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counselling Psychologist*, 6, 71-81.
- Lammers, J., Stoker, J. I., Rink, F., & Galinsky, A. D. (2016). To have control over or to be free from others? The desire for power reflects a need for autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42, 498–512.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company, Inc.
- Lee, S. H., Lee, S. M., & Yu, K. (2008). A typology of career barriers. *Asia Pacific Education Review*, 9, 157-167.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken – NJ: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., & Brown, S. D., (2006). Integrating person-and-situation perspectives on work satisfaction: A social cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003a). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003b). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458.

- Lent, R. W., Lopez, A. M., Lopez, F. G., & Sheu, H. B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62.
- Lent, R. W., Paixão, M. P., da Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244-251.
- Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: Stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal of Education and Vocational Guidance*, 9, 125-134.
- London, M. (1997). Overcoming career barriers: A model of cognitive and emotional processes for realistic appraisal and constructive coping. *Journal of career development*, 24, 25-38.
- London, M. (2014). *Career barriers: How people experience, overcome, and avoid failure*. New York: Psychology Press.
- Luzzo, D. A., & McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 79, 61-67.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of vocational Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Social learning approach to career decision making: Krumboltz theory. In D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theory to practice* (pp. 235-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2008). The influence of gender, generation level, parents' education level, and perceived barriers on the educational aspirations of Mexican American high school students. *The Career Development Quarterly*, 57, 84-95.

- Parente, C., Neto, H., Ramos, M., Cruz, S. A., & Marcos, V. (2014). Os jovens pouco escolarizados no mercado de trabalho português. *Análise Social*, 210, 74-102.
- Pires, R. P., Pereira, C., Azevedo, J., Espírito Santo, I., Vidigal, I., & Ribeiro, A. C. (2015). *Emigração portuguesa: Relatório estatístico 2015*. Lisboa: Observatório da Emigração.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for lifespan, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). San Francisco – CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown and R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.  
doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Strauss, K., & Parker, S. K. (2014). Effective and sustained proactivity in the workplace: A self-determination theory perspective. In P. E. Nathan & M. Gagné (Eds.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 50-71). New York, NY: Oxford University Press.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (2nd edition, pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. In M.L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*.

- Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, California: Cpp Books.
- Super, D. E. (1995). Models of career development. In J .F. Marques & M. Rafael (Eds.), *Conferência Internacional AIOSP. Atas. Tema geral: Serviços de Orientação para os anos 90* (pp.47-66). Lisboa, Portugal.
- Swanson, J. L., & Tokar, D. M. (1991). Development and initial validation of the Career Barriers Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 344-361.
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsaur, S. H., Ku, P. S., & Luoh, H. F. (2016). Problem-focused or emotion-focused: Which coping strategy has a better effect on perceived career barriers and choice goals?. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 21, 425-442.
- Watts, L. L., Frame, M. C., Moffett, R. G., Van Hein, J. L., & Hein, M. (2015). The relationship between gender, perceived career barriers, and occupational aspirations. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 10-22.

**Notas de Rodapé**

<sup>1</sup>Para a seleção dos testes estatísticos foram considerados os seguintes critérios:

- a) Testes paramétricos foram selecionados sempre que os pressupostos do ajustamento à distribuição normal (teste K-S ou S-W) e da homogeneidade das variâncias (teste de Levene) eram verificados;
- b) Para os grupos com  $n > 30$  e quando o ajustamento à distribuição normal não era verificado pelo teste K-S, foi considerada a realização de testes paramétricos sempre que os valores de  $Sk/DPSk$  e de  $Ku/DPKu < \text{ou} \approx -2/2$ , evocando-se ao Teorema do Limite Central;
- c) Para os restantes casos foram realizados testes não paramétricos.

# ANEXOS

**Anexo I. Consentimento Informado para os Encarregados de Educação**



**Aos Encarregados de Educação**

O meu nome é Telma Fernandes, sou estudante da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e encontro-me neste momento a desenvolver a minha dissertação de mestrado, tendo como supervisora a Professora Doutora Alexandra Barros. O estudo que irei realizar tem como objetivo conhecer as preocupações de carreira de estudantes do ensino secundário de percursos educativos diversos, nomeadamente os obstáculos que os jovens preveem encontrar no seu percurso escolar e profissional e as estratégias que pensam utilizar para lidar com esses mesmos obstáculos.

Para o efeito, os alunos responderão a dois questionários (uma única vez), com a duração prevista de 30 minutos, no total. A participação dos jovens é voluntária e estes terão a possibilidade de desistir, a qualquer momento, se assim o entenderem. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais.

No final será feito um texto síntese dos resultados do grupo/turma (não individuais) que poderá ser enviado aos participantes que mostrarem interesse, colocando o seu e-mail numa folha distribuída para o efeito. Caso não concorde com a participação do seu educando, por favor assine e devolva o destacável abaixo. Se o presente destacável não for devolvido até ao dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, será assumido que o seu educando poderá participar no estudo.

Se pretender colocar alguma questão, poderá contactar qualquer um dos e-mails disponíveis no destacável.

---

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado/a de educação de \_\_\_\_\_,  
aluno/a n.º \_\_\_\_\_, da Escola \_\_\_\_\_,  
não autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Aluna:** Telma Carina Marcelo Fernandes | **N.º:** 13030 | **E-mail:** [telmacmfernandes@gmail.com](mailto:telmacmfernandes@gmail.com)

**Supervisora da Faculdade:** Professora Doutora Alexandra Figueiredo de Barros

**E-mail:** [afbarros@psicologia.ulisboa.pt](mailto:afbarros@psicologia.ulisboa.pt)



**Anexo II. Questionário**



**Questionário**

O presente questionário enquadra-se no âmbito da realização de uma dissertação de mestrado que tem como objetivo geral conhecer as preocupações de carreira de estudantes do ensino secundário de percursos educativos diversos, nomeadamente os obstáculos que os jovens preveem encontrar no seu percurso escolar e profissional e as estratégias que pensam utilizar para lidar com esses mesmos obstáculos.

Este está dividido em três partes, contendo cada uma as devidas instruções de preenchimento.

Não há respostas certas nem erradas, apenas te é pedido que respondas com sinceridade, pois o objetivo é conhecer a tua opinião. Caso consideres alguma questão difícil de responder, responde por favor o melhor que puderes. É importante que respondas a todas as questões.

Tal como foi referido os dados recolhidos são anónimos, não devendo colocar a tua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

Obrigada pela tua colaboração!

**Parte I**

De seguida irás encontrar um conjunto de questões relativas a dados pessoais, considerados importantes para a realização do presente estudo. Responde, por favor, a todas as questões.

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Selecciona por favor, qual o tipo de curso que frequentas, acrescentando à frente (“Qual?”) a sua denominação:

*Exemplo:* Curso Científico-Humanístico ☒ Qual? Línguas e Humanidades

Curso Científico-humanístico ☐

Qual? \_\_\_\_\_

Curso Profissional ☐

Qual? \_\_\_\_\_

Curso Vocacional ☐

Qual? \_\_\_\_\_

4. De seguida irás encontrar uma lista de várias etnias. Selecciona por favor aquela com que mais te identificas:

Europeia ☐ Africana ☐ Oceânia (ex., Timor) ☐ Asiática ☐ Cigana ☐

Americana - Norte (ex., Canadá) ☐ Americana – Sul (ex., Brasil) ☐ Outra ☐

Se seleccionaste “Outra”, indica qual \_\_\_\_\_

5. Indica, por favor, qual o nível de escolaridade dos teus pais:

Pai - \_\_\_\_\_ Mãe - \_\_\_\_\_

6. Indica, por favor, qual a profissão dos teus pais:

Pai - \_\_\_\_\_ Mãe - \_\_\_\_\_

**Parte II - IPBC**

**Parte III - ICEB**

**Anexo III. Consentimento Informado Para os Participantes**  
**Informação dada aos/às participantes no dia da recolha de dados:**

O meu nome é Telma Fernandes, sou estudante da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e encontro-me neste momento a desenvolver a minha dissertação de mestrado, tendo como supervisora a Professora Doutora Alexandra Barros. Venho então pedir a vossa colaboração para participarem neste estudo que tem como objetivo conhecer as preocupações vocacionais de estudantes do ensino secundário de percursos educativos diversos, nomeadamente os obstáculos que os jovens preveem encontrar no seu percurso escolar e profissional e as estratégias que pensam utilizar para lidar com esses mesmos obstáculos. Pretende-se que preencham apenas dois questionários individualmente (só será feito uma única vez). A duração prevista do preenchimento é de cerca de 30 minutos. Os dados recolhidos são anónimos e a vossa participação é voluntária podendo, a qualquer momento e se assim o entenderem, desistir da mesma. Em caso de dúvidas poderão entrar em contacto para o meu *e-mail*: [telmacmfernandes@gmail.com](mailto:telmacmfernandes@gmail.com); ou para o da minha supervisora: [afbarros@psicologia.ulisboa.pt](mailto:afbarros@psicologia.ulisboa.pt). No final, quem estiver interessado em receber informação sobre os resultados do estudo (resultados de grupo e não individuais), poderá escrever o seu email na folha que vou distribuir para o efeito.

Anexo IV. Quadros

Quadro 1.1

*Medidas de tendência central e dispersão dos itens do IPBC (N=103)*

<i>Item</i>	M	DP	Sk	EP Sk	Sk/EP Sk	Ku	EP Ku	Ku/EP Ku	Min.	Máx.
1	3.80	2.17	.074	.238	.312	-1.312	.472	-2.782	1	7
2	4.08	2.19	-.153	.238	-.642	-1.438	.472	-3.049	1	7
3	3.63	2.02	.077	.238	.323	-1.290	.472	-2.736	1	7
4	3.71	2.18	.092	.238	.386	-1.369	.472	-2.903	1	7
5	3.48	1.85	.171	.238	.720	-.895	.472	-1.897	1	7
6	3.42	2.34	.282	.238	1.183	-1.521	.472	-3.225	1	7
7	2.48	1.85	.927	.238	3.898	-.408	.472	-.864	1	7
8	3.49	2.08	.194	.238	.816	-1.254	.472	-2.659	1	7
9	3.14	2.04	.508	.238	2.136	-.966	.472	-2.049	1	7
10	3.85	2.29	.057	.238	.241	-1.477	.472	-3.132	1	7
11	3.45	2.19	.283	.238	1.189	-1.346	.472	-2.853	1	7
12	3.97	2.42	-.050	.238	-.210	-1.608	.472	-3.410	1	7
13	3.28	1.80	.250	.238	1.052	-.985	.472	-2.088	1	7
14	3.64	2.02	.113	.238	.476	-1.230	.472	-2.607	1	7
15	3.24	1.93	.309	.238	1.300	-1.047	.472	-2.221	1	7
16	3.57	2.04	.131	.238	.549	-1.310	.472	-2.777	1	7
17	2.94	1.97	.542	.238	2.279	-1.041	.472	-2.208	1	7
18	2.68	1.83	.711	.238	2.989	-.815	.472	-1.729	1	7
19	3.50	2.05	.150	.238	.632	-1.299	.472	-2.754	1	7
20	3.48	2.16	.122	.238	.515	-1.523	.472	-3.228	1	7
21	3.75	1.75	-.087	.238	-.366	-1.007	.472	-2.136	1	7
22	3.83	1.86	-.047	.238	-.199	-1.177	.472	-2.496	1	7
23	3.34	1.86	.334	.238	1.402	-1.008	.472	-2.137	1	7
24	3.45	1.91	.272	.238	1.142	-1.081	.472	-2.292	1	7
25	3.55	2.18	.220	.238	.924	-1.317	.472	-2.793	1	7
26	2.14	1.65	1.287	.238	5.408	.463	.472	.981	1	7
27	3.08	1.77	.378	.238	1.589	-.872	.472	-1.850	1	7
28	3.85	2.09	.053	.238	.222	-1.302	.472	-2.761	1	7
29	3.36	1.77	.129	.238	.543	-1.129	.472	-2.395	1	7
30	3.45	1.82	.300	.238	1.260	-.807	.472	-1.710	1	7
31	3.56	1.86	.076	.238	.317	-1.020	.472	-2.162	1	7
32	3.59	1.90	.105	.238	.442	-1.180	.472	-2.503	1	7
33	3.87	1.96	-.010	.238	-.044	-1.249	.472	-2.649	1	7
34	3.75	2.01	.051	.238	.214	-1.264	.472	-2.680	1	7
35	3.48	2.07	.324	.238	1.362	-1.216	.472	-2.577	1	7
36	3.01	1.78	.390	.238	1.638	-.972	.472	-2.062	1	7
37	3.29	1.89	.251	.238	1.056	-1.046	.472	-2.218	1	7

# CRENÇAS DE CARREIRA EM ESTUDANTES DE CURSOS PROFISSIONAIS

38	3.54	1.97	.090	.238	.377	-1.196	.472	-2.535	1	7
39	3.44	1.71	.366	.238	1.538	-.643	.472	-1.364	1	7
40	3.82	1.95	-.043	.238	-.181	-1.171	.472	-2.482	1	7
41	3.92	2.02	.057	.238	.239	-1.227	.472	-2.602	1	7
42	3.81	1.87	-.013	.238	-.055	-1.108	.472	-2.349	1	7
43	3.83	2.12	.057	.238	.240	-1.315	.472	-2.788	1	7
44	3.86	1.91	-.112	.238	-.470	-1.213	.472	-2.573	1	7
45	4.10	2.07	-.092	.238	-.385	-1.260	.472	-2.671	1	7
46	3.72	2.07	.049	.238	.207	-1.311	.472	-2.780	1	7
47	3.38	2.19	.287	.238	1.207	-1.403	.472	-2.975	1	7
48	3.73	2.02	.177	.238	.742	-1.135	.472	-2.407	1	7
49	2.94	2.03	.659	.238	2.768	-.913	.472	-1.936	1	7
50	3.17	1.94	.424	.238	1.780	-1.047	.472	-2.219	1	7
51	3.14	1.92	.247	.238	1.036	-1.309	.472	-2.776	1	7
52	3.24	1.72	.295	.238	1.239	-.819	.472	-1.736	1	7
53	3.42	1.96	.269	.238	1.129	-1.213	.472	-2.571	1	7
54	3.45	1.74	.182	.238	.765	-.854	.472	-1.811	1	7
55	3.55	2.03	.171	.238	.720	-1.308	.472	-2.773	1	7
56	3.23	1.90	.383	.238	1.611	-.989	.472	-2.097	1	7
57	3.57	1.87	.149	.238	.627	-1.113	.472	-2.359	1	7
58	3.31	1.94	.354	.238	1.489	-1.019	.472	-2.160	1	7
59	3.38	1.88	.338	.238	1.419	-.900	.472	-1.908	1	7
60	3.34	1.92	.267	.238	1.124	-1.069	.472	-2.266	1	7
61	4.08	2.06	-.031	.238	-.130	-1.276	.472	-2.705	1	7
62	3.09	1.71	.402	.238	1.687	-.800	.472	-1.695	1	7
63	3.70	2.15	.159	.238	.666	-1.302	.472	-2.761	1	7
64	4.12	2.34	-.082	.238	-.346	-1.561	.472	-3.311	1	7
65	3.17	1.94	.567	.238	2.383	-.722	.472	-1.530	1	7
66	3.18	1.89	.326	.238	1.369	-1.224	.472	-2.596	1	7
67	3.50	1.97	.264	.238	1.111	-1.167	.472	-2.475	1	7
68	3.29	1.86	.342	.238	1.437	-.977	.472	-2.072	1	7
69	3.09	1.87	.482	.238	2.024	-.902	.472	-1.912	1	7
70	3.47	1.76	.166	.238	.700	-.797	.472	-1.690	1	7
71	3.62	1.93	.170	.238	.715	-1.088	.472	-2.308	1	7
72	3.20	2.00	.466	.238	1.960	-.999	.472	-2.117	1	7
73	3.47	1.87	.262	.238	1.100	-.924	.472	-1.960	1	7
74	3.88	2.13	-.093	.238	-.392	-1.367	.472	-2.899	1	7

**Quadro 1.2**

*Diferenças de médias nas escalas do IPBC, consoante o grupo étnico de pertença (Teste t) (N=101)*

	Etnia Europeia n=63		Outras Etnias n=38		<i>t</i>  (99 g.l.)	<i>p</i>	Dif. De Médias  ( $\bar{x}_1 - \bar{x}_2$ )
	M	DP	M	DP			
<i>Escalas IPBC</i>							
Discriminação Geral	3.31	1.62	3.70	1.92	-1.099	.274	-0.39
Discriminação Sexual	3.40	1.54	3.53	1.76	-0.39	.697	-0.13
Discriminação Étnica	3.20	1.43	3.63	1.68	-1.38	.171	-0.43
Falta de Suporte	3.10	1.21	3.15	1.36	-0.182	.856	-0.05
Saúde	3.45	1.58	3.48	1.73	-0.084	.933	-0.03
Conflito de Papéis	3.44	1.30	3.45	1.49	-0.055	.956	-0.02
Restrição de Oportunidades	3.65	1.46	3.71	1.58	-0.194	.847	-0.06
Indecisão	3.46	1.47	3.47	1.55	-0.035	.972	-0.02
Limitações na Formação	3.82	1.62	3.74	1.78	0.236	.814	0.08
Falta de Confiança	3.52	1.47	3.42	1.64	0.335	.738	0.11
Falta de Interesse	3.66	1.65	3.59	1.99	0.196	.845	0.07

**Quadro 1.3**

*Diferenças de médias nas escalas do IPBC, consoante o NE dos pais (N=93)*

	NE Pais						Anova			KW		
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Superior							
	M	DP	M	DP	M	DP	F	g.l.	p	H	g.l.	p
<i>Escalas do IPBC</i>												
Discriminação Geral	3.90	1.52	3.02	1.72	2.46	1.66	.	.	.	9.623	2	.008
Discriminação Sexual	3.66	1.51	3.29	1.56	2.51	1.50	2.838	2	.064			
Discriminação Étnica	3.57	1.41	3.27	1.63	2.45	1.47	.	.	.	6.060	2	.048
Falta de Suporte	3.24	1.13	3.04	1.30	2.76	1.40	0.821	2	.443	.	.	.
Saúde	3.62	1.48	3.39	1.65	2.78	1.55	1.436	2	.243	.	.	.
Conflito de Papéis	3.77	1.22	3.22	1.37	2.64	1.19	4.515	2	.014	.	.	.
Restrição de Oportunidades	3.78	1.28	3.66	1.70	3.23	1.73	0.644	2	.528	.	.	.
Indecisão	3.45	1.35	3.51	1.60	3.17	1.88	0.235	2	.791	.	.	.
Limitações na Formação	3.97	1.57	3.66	1.70	3.11	2.03	.	.	.	2.286	2	.319
Falta de Confiança	3.63	1.41	3.48	1.58	2.83	1.76	1.347	2	.265	.	.	.
Falta de Interesse	3.70	1.58	3.65	1.89	3.19	2.10	0.405	2	.668	.	.	.

**Quadro 1.4**

*Diferenças entre os grupos nas escalas do IPBC, consoante o NP dos pais (N= 96)*

	Nível 1		NP Pais		Nível 3		Anova		KW	
			Nível 2				(93 g.l.)		(93 g.l.)	
	M	DP	M	DP	M	DP	F	p	H	p
<i>Escalas do IPBC</i>										
Discriminação Geral	3.93	1.67	3.47	1.75	2.93	1.84	.	.	2.798	.247
Discriminação Sexual	3.70	1.58	3.42	1.64	2.98	1.6	.	.	2.036	.361
Discriminação Étnica	3.56	1.66	3.33	1.48	3.00	1.65	.	.	1.210	.546
Falta de Suporte	3.25	1.27	3.04	1.25	3.10	1.36	0.192	.826	.	.
Saúde	3.39	1.61	3.51	1.68	3.25	1.69	0.178	.837	.	.
Conflito de Papéis	3.55	1.32	3.47	1.39	3.03	1.32	0.812	.447	.	.
Restrição de Oportunidades	3.78	1.36	3.64	1.53	3.56	1.69	0.096	.909	.	.
Indecisão	3.68	1.55	3.34	1.42	3.53	1.75	.	.	1.098	.577
Limitações na Formação	3.96	1.64	3.74	1.62	3.49	1.98	0.360	.699	.	.
Falta de Confiança	3.47	1.53	3.46	1.47	3.30	1.80	0.083	.921	.	.
Falta de Interesse	3.80	1.64	3.53	1.80	3.78	2.05	0.233	.792	.	.



**Quadro 1.5**

*Diferenças nas escalas do IPBC, consoante o tipo de curso (RIASEC) (N=101)*

	Tipo de curso				Teste <i>t</i>		Dif. de médias
	R		S		<i>t</i> (99 g.l.)	<i>p</i>	
	M	DP	M	DP			
<i>Escalas IPBC</i>							
Discriminação Geral	3.30	1.65	3.65	1.82	-1.030	.305	-.36
Discriminação Sexual	3.25	1.60	3.75	1.59	-1.554	.123	-.50
Discriminação Étnica	3.21	1.53	3.58	1.50	-1.212	.228	-.37
Falta de Saúde	2.97	1.33	3.34	1.10	-1.457	.148	-.36
Saúde	3.29	1.67	3.71	1.54	-1.319	.190	-.43
Conflito de Papéis	3.33	1.36	3.58	1.34	-0.926	.357	-.25
Restrição de Oportunidades	3.41	1.58	4.02	1.32	-2.066	.041	-.61
Indecisão	3.25	1.55	3.77	1.32	-1.766	.080	-.52
Limitações na Formação	3.56	1.68	4.15	1.63	-1.798	.075	-.60
Falta de Confiança	3.36	1.57	3.71	1.46	-1.140	.257	-.35
Falta de Interesse	3.35	1.70	4.07	1.79	-2.066	.041	-.72

**Quadro 1.6**

*Medidas de tendência central e dispersão dos itens do ICEB (N=103)*

Item	M	DP	Sk	EP Sk	Sk/EP Sk	Ku	EP Ku	Ku/EP Ku	Min	Máx
1	4.21	1.04	-1.704	0.238	-7.1597	2.668	0.472	5.65254	1	5
2	4.26	0.91	-1.753	0.238	-7.3655	3.747	0.472	7.93856	1	5
3	4.28	1.12	-1.618	0.238	-6.7983	1.851	0.472	3.92161	1	5
4	3.22	1.06	-0.105	0.238	-0.4412	-0.589	0.472	-1.2479	1	5
5	3.67	1.01	-0.793	0.238	-3.3319	0.312	0.472	0.66102	1	5
6	4.07	0.84	-1.031	0.238	-4.3319	1.43	0.472	3.02966	1	5
7	4.11	1.05	-1.263	0.238	-5.3067	1.056	0.472	2.23729	1	5
8	4.35	0.87	-1.385	0.238	-5.8193	1.742	0.472	3.69068	1	5
9	4.02	1.18	-1.207	0.238	-5.0714	0.716	0.472	1.51695	1	5
10	4.10	0.87	-1.105	0.238	-4.6429	1.391	0.472	2.94703	1	5
11	4.21	1.07	-1.752	0.238	-7.3613	2.746	0.472	5.8178	1	5
12	3.93	0.92	-0.938	0.238	-3.9412	0.965	0.472	2.04449	1	5
13	4.22	1.04	-1.536	0.238	-6.4538	2.03	0.472	4.30085	1	5
14	3.49	1.16	-0.232	0.238	-0.9748	-1.059	0.472	-2.2436	1	5
15	4.11	0.96	-1.305	0.238	-5.4832	1.847	0.472	3.91314	1	5
16	4.03	0.93	-0.869	0.238	-3.6513	0.369	0.472	0.78178	1	5
17	4.04	0.95	-0.921	0.238	-3.8697	0.698	0.472	1.47881	1	5
18	4.06	0.93	-1.247	0.238	-5.2395	1.998	0.472	4.23305	1	5
19	4.20	1.03	-1.457	0.238	-6.1218	1.857	0.472	3.93432	1	5
20	3.10	1.12	-0.152	0.238	-0.6387	-0.536	0.472	-1.1356	1	5
21	4.02	1.09	-1.186	0.238	-4.9832	0.763	0.472	1.61653	1	5
22	4.04	1.15	-1.235	0.238	-5.1891	0.857	0.472	1.81568	1	5
23	3.58	1.12	-0.589	0.238	-2.4748	-0.434	0.472	-0.9195	1	5
24	3.81	0.98	-0.997	0.238	-4.1891	1.299	0.472	2.75212	1	5
25	4.04	0.93	-1.204	0.238	-5.0588	1.538	0.472	3.25847	1	5
26	2.99	1.29	0.131	0.238	0.55042	-1.083	0.472	-2.2945	1	5
27	4.05	1.01	-1.136	0.238	-4.7731	0.996	0.472	2.11017	1	5
28	4.18	0.93	-1.511	0.238	-6.3487	2.755	0.472	5.83686	1	5
29	4.24	0.95	-1.404	0.238	-5.8992	1.775	0.472	3.76059	1	5
30	3.24	1.11	-0.188	0.238	-0.7899	-0.573	0.472	-1.214	1	5
31	4.12	0.88	-1.295	0.238	-5.4412	2.275	0.472	4.81992	1	5
32	3.96	0.86	-0.954	0.238	-4.0084	1.532	0.472	3.24576	1	5
33	4.07	1.08	-1.239	0.238	-5.2059	0.99	0.472	2.09746	1	5
34	3.53	1.21	-0.554	0.238	-2.3277	-0.574	0.472	-1.2161	1	5
35	3.85	0.82	-0.805	0.238	-3.3824	1.026	0.472	2.17373	1	5
36	3.85	0.94	-0.916	0.238	-3.8487	1.009	0.472	2.13771	1	5
37	4.08	1.00	-1.551	0.238	-6.5168	2.615	0.472	5.54025	1	5
38	4.47	0.83	-2.123	0.238	-8.9202	5.56	0.472	11.7797	1	5

**Quadro 1.7**

*Diferenças de género nas escalas do ICEB (N=101)*

	Sexo Masculino n= 42		Sexo Feminino n= 59		Teste <i>t</i>		Teste Mann- Whitney	
	M	DP	M	DP	<i>t</i> (99 g.l.)	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Escalas do ICEB</i>								
Striving/ Achievement	4.05	0.84	4.27	0.58	.	.	1094	.316
Aceitação de Desafios	3.90	0.75	4.18	0.49	.	.	962	.054
Otimismo	3.46	0.55	3.49	0.64	-0.272	.786	.	.
Proatividade/ Iniciativa	3.87	0.59	4.01	0.54	-1.245	.216	.	.
Autonomia	4.04	0.89	4.35	0.56	.	.	999.5	.096
Flexibilidade	3.81	0.78	4.09	0.46	.	.	1022	.133

**Quadro 1.8**

*Diferenças entre os grupos nas escalas do ICEB, consoante o grupo étnico de pertença (N=101)*

	Etnia Europeia n= 63		Outras Etnias n= 38		<i>t</i> (99 g.l.)	Teste t		Teste Mann-Whitney	
	M	DP	M	DP		<i>p</i>	Dif. de médias	<i>U</i>	<i>p</i>
Striving/ Achievement	4.13	0.69	4.27	0.69	.	.	.	1039	.266
Aceitação de Desafios	4.01	0.61	4.13	0.65	.	.	.	1016.5	.202
Otimismo	3.51	0.55	3.49	0.69	.	.	.	1148	.730
Proatividade/ Iniciativa	3.90	0.60	4.01	0.51	-0.908	.366	-0.1057	.	.
Autonomia	4.14	0.79	4.33	0.65	.	.	.	1014	.196
Flexibilidade	3.89	0.64	4.07	0.58	.	.	.	960	.095

**Quadro 1.9**

*Diferenças entre os grupos nas escalas do ICEB, consoante o NE dos pais (N=93)*

	NE Pais						Anova			KW		
	Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Superior							
	M	DP	M	DP	M	DP	F	df	p	H	df	p
<i>Escalas do ICEB</i>												
Striving /Achievement	4.24	.68	4.01	.69	4.26	.90	.	.	.	4.371	2	.112
Aceitação de Desafios	4.06	.66	4.02	.56	4.20	.71	.	.	.	1.373	2	.503
Otimismo	3.47	.67	3.45	.60	3.63	.51	0.392	2	.677	.	.	.
Proatividade/ Iniciativa	3.96	.59	3.88	.50	4.08	.62	0.571	2	.567	.	.	.
Autonomia	4.23	.70	4.27	.53	4.15	1.20	.	.	.	0.899	2	.638
Flexibilidade	3.97	.59	3.94	.60	4.03	.90	.	.	.	2.340	2	.310

**Quadro 1.10**

*Diferenças entre os grupos nas escalas do ICEB, consoante o NP dos pais (N=96)*

	NP Pais						Anova		KW	
	Nível 1 (n= 19)		Nível 2 (n= 60)		Nível 3 (n= 17)		(93 g.l.)		(93 g.l.)	
	M	DP	M	DP	M	DP	F	p	H	p
<i>Escalas do ICEB</i>										
Striving/ Achievement	4.04	0.63	4.18	0.67	4.31	0.86	.	.	4.320	.115
Aceitação de Desafios	4.02	0.50	4.01	0.67	4.22	0.63	.	.	1.550	.461
Otimismo	3.41	0.69	3.56	0.52	3.57	0.55	0.523	.594	.	.
Proatividade/ Iniciativa	3.77	0.48	3.99	0.57	4.12	0.57	1.933	.150	.	.
Autonomia	4.05	0.75	4.25	0.64	4.29	1.04	.	.	3.719	.156
Flexibilidade	3.85	0.63	3.93	0.57	4.12	0.77	.	.	5.546	.062